ИСТОРІЯ

ПЕДАГОГИКИ.

ИСТОРІЯ

ПЕДАГОГИКИ

КАРЛА ШМИДТА,

ИЗЛОЖЕННАЯ

ВО

ВСЕМІРНО-ИСТОРИЧЕСКОМЪ РАЗВИТІИ И ВЪ ОРГАНИЧЕСКОЙ СВЯЗИ СЪ КУЛЬТУРНОЮ ЖИЗНЬЮ НАРОДОВЪ.

Исторія педагогики отъ Песталоцци до настоящаго времени.

Изданіе третье, дополненное и исправленное

ВИХАРДОМЪ ЛАНГЕ.

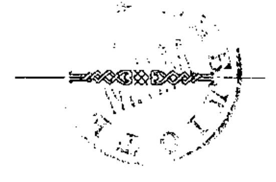
ПЕРЕВОДЪ

ЭДУАРДА ЦИММЕРМАНА.

ТОМЪ ЧЕТВЕРТЫЙ.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ.

Изданіе К. Т. Солдатенкова.



МОСКВА.
Типографія Мартынова (бывш. Грачева и К.), на Тверской ул. д. Хомякова.
1881.

СОДЕРЖАНІЕ.

Германія и ея школы.

(Продолженіе: стр. 1—205).

д. Ученыя школы.

Внѣгерманскіе края и ихъ школы.

(стр. 206—297)

Идеалы образованія.

(стр. 298—519).

a. Поэты.

d. Ученыя школы.

Ученыя школы, начиная со второй половины 16-го столѣтія, въ Германіи называются попреимуществу гимназіями. Встрѣчающееся при этомъ названіе „педагогическій институтъ“ означаетъ частью полную, съ педагогическимъ заведеніемъ связанную гимназію, какъ напр. въ Галле, частью заведеніе, подготовляющее непосредственно къ гимназіи, соотвѣтствующее прогимназіи въ Пруссіи: такъ напр. въ Баденѣ. „Лицеи“ въ Баваріи были заведеніями, стоящими между гимназіей и университетомъ, въ Баденѣ полныя, далѣе гимназіи, вообще къ университету ведущія ученыя школы, а въ Вюртембергѣ напротивъ того неполныя, лишенныя перваго (старшаго) класса гимназіи. Въ Англіи нѣмецкимъ гимназіямъ соотвѣтствуютъ публичныя и грамматическія школы (public schools и grammar schools), во Франціи лицеи (Lycées), а въ Бельгіи Атенеи (Athénées).

Прежде всего упомянемъ о критикѣ и преобразовательныхъ попыткахъ относительно гимназіи, возникшихъ изъ борьбы гуманизма съ реализмомъ нашего времени.

16.

Гуманизмъ и реализмъ настоящаго времени.

При мощномъ поступательномъ движеніи реализма въ дѣйствительномъ мірѣ и при животрепещущемъ развитіи и чрезвычайныхъ успѣхахъ, достигнутыхъ первоначальною и мѣщанскою школами, филологія, а вмѣстѣ съ нею и гуманистическая гимназія, не могли остаться неприкосновенными въ ихъ прежней колеѣ. Стали догадываться, что древніе языки и ихъ грамматики не удовлетворяютъ болѣе гимназическому образованію. Вслѣдствіе этого, удержавъ настойчиво средоточіемъ преподаванія древнеклассическія науки, рас-

ширили кругъ учебныхъ предметовъ исторіею, роднымъ и новѣйшими языками, математикою и естественными науками. — Скоро однако учителя по этимъ предметамъ стали думать что они съ равнымъ правомъ, какъ и учителя древнеклассическихъ языковъ могутъ и должны возлагать на своихъ учениковъ самыя обширныя требованья. Вслѣдствіе этого въ гимназіяхъ накопился громадный матеріалъ знанія. Естественныя науки, благодаря чрезвычайному размаху, какой приняли ихъ изслѣдованья, и непрерывно возраставшему значенію, какое онѣ имѣли для обыденной жизни, настоятельнѣе всего домогались этой равноправности и такого же основательнаго изученія, какъ и языки, тогда какъ съ другой стороны, благодаря Ф. А. Вольфу, въ гимназіи проникло новое воодушевленіе къ древнеклассической литературѣ, которая затѣмъ придала специфически-филологическій, именно грамматико-критическій оттѣнокъ классическому изученію. Слѣдствіемъ этого было то, что успѣхи гимназій не отвѣчали потраченному времени и расходованнымъ силамъ. Единичные превосходные умы накопляли правда въ самихъ себѣ громадный матеріалъ. Но въ нихъ не было ни жизни, ни глубины. Образовались молодые ученые, но не научные характеры. Мало того, вопреки всѣмъ пріобрѣтаемымъ единичнымъ знаніямъ у молодежи вообще обнаружился упадокъ научнаго интереса. Ученики въ гимназіяхъ чахли духомъ. А съ духовнымъ здоровьемъ исчезало также и тѣлесное. Директоръ Грасгофъ въ программѣ Кельнской Фридрихъ-Вильгельмовской гимназіи жаловался, что по множеству предметовъ молодые люди вынуждены заниматься по 13 и болѣе часовъ въ день, лишь бы не отстать. Директоръ Керхеръ въ Карлсруэ, на замѣчаніе посѣтителя, котораго онъ водилъ по гимназическимъ классамъ и который нашелъ, что молодежь въ низшихъ классахъ съ виду свѣжа, а въ высшемъ изнурена и мертва, воскликнулъ съ отчаяньемъ: „Вы правы; какъ разъ въ то время, когда молодежь должна бы приступить къ ученію, она и чахнетъ“.

Тутъ выступилъ *Лоринзеръ* съ своими горячими жалобами „об охранѣ здоровья въ школахъ“. „Современная генерація— говоритъ онъ—рождается уже на свѣтъ вообще съ болѣе нѣжнымъ сложеніемъ и особенно съ большею возбужденностью, а слѣдовательно она съ тѣми же качествами поступаетъ потомъ и въ школу. Чтобы усилить эту болѣзненную наклонность и вызвать ее тамъ, гдѣ ея еще нѣтъ, для этого нельзя придумать болѣе дѣйствительныхъ средствъ, какъ тѣ, что нынѣ примѣняются почти во всѣхъ нѣмецкихъ гимназіяхъ. Эти средства состоятъ во множествѣ урочныхъ часовъ, въ продолжительномъ сидѣніи на школьной скамьѣ и въ большомъ количествѣ задаваемыхъ на домъ уроковъ. Первое особенно способствуетъ разстройству и отупленію ума, второе задерживаетъ естественное развитіе тѣла, а третьимъ предупреждается.

чтобы ни то, ни другое вліяніе не устранялось внѣ школы. Лѣтъ 30 или 50 тому назадъ обученіе въ гимназіяхъ ограничивалось лишь нѣсколькими предметами; а нынѣ тѣ же предметы не только преподаются въ гораздо большемъ объемѣ, но къ нимъ присоединилось еще много другихъ. Ученіе каждаго изъ учениковъ продолжалось прежде въ Саксоніи по 25 часовъ въ недѣлю, а въ южной Германіи только отъ 20 до 22 часовъ; тогда какъ теперь число еженедѣльныхъ учебныхъ часовъ почти удвоилось. По разобраннымъ авторомъ программамъ ученики въ среднемъ выводѣ большею частью вынуждены просиживать на скамьяхъ по 32 и до 42 часовъ въ недѣлю. Освободившись отъ нихъ, прилежный ученикъ едва находитъ время удовлетворить возлагаемымъ на него требованьямъ относительно домашнихъ приготовленій, и часто можно замѣтить, что именно наиболѣе прилежные бываютъ также самые хворые. Имъ даже въ праздники едва ли остается нѣсколько часовъ для отдыха: ученикъ все болѣе и болѣе отчуждается отъ природы и даже отъ семьи, вся его жизнь истрачивается въ школѣ и книгахъ". „Часто съ удивленіемъ замѣчаемъ потомъ на юношахъ, считавшихся лучшими учениками, какъ мало теплоты и участія внушаютъ имъ высшія житейскія дѣла, какъ сильно уже изнурена ихъ душа, и какъ несамостоятельно, превратно и скудно сужденіе ихъ даже о вещахъ, для правильной оцѣнки которыхъ не требуется ничего кромѣ простого здраваго смысла. Такимъ образомъ непрерывное накопленіе знаній въ головѣ, безсильной совладать съ ними, въ концѣ концовъ ведетъ къ настоящему слабоумію, съ чѣмъ въ дополненіе зла охотнѣе всего сливается тщеславіе". „Не все, что предлагается и навязывается душѣ и тѣлу въ видѣ пищи бываетъ здорово и полезно для человѣка, а только то, что душа и тѣло дѣйствительно въ состояніи себѣ усвоить. И подобно тому какъ тѣло даже при наилучшей пищѣ болѣетъ и чахнетъ, если не соблюдается мѣра и не дается времени пищеваренію, точно такъ же и душа не обогащается, а только разстроивается и слабѣетъ отъ то и дѣло накопляемаго и непереваривaемаго знанія. Для духовнаго пищеваренія и усвоенія нашимъ ученикамъ вообще остается слишкомъ мало времени; непрерывно занятые лишь воспринятіемъ и усвоеніемъ новыхъ знаній, они не въ состояніи разработать ихъ надлежащимъ образомъ и обдумать спокойно; у нихъ нѣтъ даже досуга, необходимаго для того, чтобы возникъ истинный, живой и прочный интересъ къ какой либо отрасли знанія; имъ приходится напрягать всѣ силы, лишь бы па экзаменѣ удовлетворить въ столь многихъ и разныхъ предметахъ. Даже ранняя утренняя пора, эта много прославляемая подруга музъ, не можетъ быть очень плодотворна для головы, отягченной и занятой еще уроками предшествующаго дня и вечера. Постоянное обре-

мененіе и чрезмѣрная раздражительность имѣютъ неминуемымъ слѣдствіемъ слабость и отупленіе, и такимъ образомъ душевныя силы, которыя лишь въ мужѣ должны бы проявить полную свою дѣятельность, потребляются и истрачиваются уже въ молодости; однимъ болѣе сильнымъ развѣ удается, да и то не безъ ущерба, избѣгнуть общаго крушенія и банкротства“. Заодно съ душевными силами, и даже еще прежде, гибнутъ также и тѣлесныя. Если стремящаяся наружу органическая дѣятельность задерживается и тормозится, то, ударяясь вспять, она неминуемо станетъ добиваться удовлетворенія на иномъ, по неправильномъ пути, и въ самомъ организмѣ перейдетъ въ болѣзненное направленіе. Первымъ слѣдствіемъ этого является усиленный притокъ крови къ брюшнымъ органамъ и накопленіе ея въ системѣ воротной вены, особенно геморроидальныхъ сосудахъ. Отъ этого и нарушаются свобода и равновѣсіе кровеобращенія; присутствіе крови ощущается какъ бы чувствительнымъ раздраженіемъ, теплота и дѣятельность нижнихъ органовъ усиливается и въ нихъ возбуждается преждевременное ненормальное стремленіе къ развитію, проявляясь большею частью заразъ въ двоякомъ направленіи, а именно въ органахъ оплодотворенія и питанія. Грудь также болѣе или менѣе подвергается страданію, особенно у молодыхъ людей, у которыхъ легкія и отъ рожденія уже не очень-то здоровы. Наклонное положеніе при чтеніи, писаніи, рисованіи и пр., слабое, короткое дыханіе, наступающее всякій разъ, когда занято и напряжено вниманіе, все это мѣшаетъ легкимъ вполнѣ расширяться, надлежащимъ образомъ возобновлять и выдыхать воздухъ, а дѣятельность и движеніе грудныхъ мышцъ не поддерживаются въ достаточной степени. Наконецъ, одинъ изъ самыхъ благородныхъ органовъ человѣка, глазъ, слабѣетъ и губится безъ пощады. „Итакъ вообще—вотъ каковъ выводъ изъ безпристрастнаго наблюденія—здоровье въ школахъ находится теперь въ худшемъ состояніи чѣмъ когда либо, и нынѣшній способъ преподаванія рѣшительно способствуетъ развитію или возникновенію недуговъ, такъ что при такой системѣ часто трудно и даже невозможно бываетъ достичь нормальнаго и здороваго тѣлеснаго развитія“.

Какъ бы въ частностяхъ ни были ошибочны или преувеличены жалобы Лоринзера, но онѣ были выраженіемъ того, что частью смутно, частью яснѣе чувствовалось въ общемъ сознаніи. Оттого-то онѣ вызвали такое сильное движеніе въ учительскомъ мірѣ. Возникла цѣлая литература за и противъ нихъ—частью съ доводами, частью безъ доводовъ. Объективнѣе всѣхъ былъ *Шпиллеке*,—обнаружившій при этомъ недостатки гимназій. Всякій,—говоритъ онъ—бросивъ хотя только поверхностный взглядъ на существующія нынѣ гимназіи, легко можетъ убѣдиться, что въ низшихъ классахъ вооб-

ще господствуетъ еще душевная бодрость, тогда какъ въ среднихъ учителя уже начинаютъ жаловаться на недостатокъ духовной энергіи, а молодые люди, поступающіе изъ гимназіи въ университетъ, обладаютъ правда сравнительно не малымъ запасомъ знаній, но многіе изъ нихъ часто до жалости бываютъ лишены умственной живости, вѣрности и точности въ сужденіяхъ, и пуще всего живого воодушевленія къ научному стремленію. Мнѣ кажется, что причина такой скудной умственной энергіи заключается въ большомъ разнообразіи учениковъ въ переполненныхъ большею частью классахъ. Затѣмъ вредно также, что въ гимназіи большею частью принимаются уже мальчики восьми лѣтъ отъ роду, не достигшіе еще въ надлежащей мѣрѣ ни тѣлесной, ни душевной энергіи для воспринятія гимназическаго преподаванія. Другое препятствіе состоитъ во множествѣ учебныхъ предметовъ, а именно въ томъ смыслѣ, что они всѣ вмѣстѣ должны быть изучаемы въ равной мѣрѣ всѣми учениками одного и того же класса; на низшихъ ступеняхъ это еще не обнаруживаетъ вреднаго вліянія; но на высшихъ, когда уже яснѣе выступаетъ индивидуальность и особое направленіе, какое каждый долженъ избрать на академическомъ поприщѣ,—въ такомъ случаѣ отъ обладающаго рѣшительнымъ дарованіемъ въ одной отрасли научной дѣятельности, но уступающаго въ другихъ, требовать того же, что и отъ остальныхъ, было бы на самомъ дѣлѣ жестоко. Наконецъ главное препятствіе, которымъ тормозится въ гимназіяхъ успѣшное и здоровое развитіе молодежи, заключается въ самихъ учителяхъ, въ средѣ которыхъ господствуетъ мнѣніе, будто тому, чему они сами научились, можно также обучать и другихъ; и если кому нибудь изъ нихъ скажешь, что существуетъ еще особое искусство преподаванія, для котораго необходимъ врожденный талантъ или которое путемъ науки слѣдуетъ привести въ сознаніе и изучать на практикѣ, то онъ крайне удивится и едва ли откажется отъ своего убѣжденія, что подобные пустяки необходимы конечно для элементарныхъ учителей, но вовсе недостойны ученаго. Чтобы помочь злу, намъ кажется необходимо: 1) позаботиться объ основаніи большаго числа мѣщанскихъ школъ и признать въ нихъ за учениками извѣстныхъ классовъ тѣ же преимущества, какими пользуются средніе и отчасти высшіе классы въ гимназіяхъ. 2) Пріемъ въ низшіе классы гимназіи не слѣдуетъ допускать ранѣе десяти-лѣтняго возраста, возвысивъ соотвѣтственно этому самыя требованья. 3) Въ классахъ съ одногодовымъ курсомъ не должно быть полугодичнаго перемѣщенія, а принимать туда можно только по одному разу въ годъ. 4) Слѣдуетъ признать, что учрежденіе

года педагогическаго искуса вообще принесло уже хорошіе плоды. Но успѣхъ былъ бы еще гораздо блистательнѣе, если бъ, основавъ педагогическія семинаріи, впослѣдствіи позаботились объ учительскихъ должностяхъ въ гимназіяхъ. Въ университетскихъ городахъ, правда, и теперь уже существуютъ такія заведенія, но управленіе ими поручается обыкновенно человѣку, который въ качествѣ ученаго занимаетъ одно изъ первыхъ мѣстъ, но вовсе не занимается системой гимназическаго преподаванія. Вслѣдствіе этого онъ, пожалуй, образуетъ изъ семинаристовъ такихъ же ученыхъ, каковъ самъ. Но семинарія для ученыхъ школъ должна въ свою очередь получить такую же организацію какъ и берлинская для городскихъ училищъ.

Вслѣдствіе жалобъ Лоринзера гимназіи подверглись инспекціи. Но такъ какъ инспектора съ самаго начала принадлежали къ противной ему партіи, то на ихъ взглядъ дѣло оказалось еще не такъ плохо и все осталось по прежнему, благодаря чему,—какъ сурово и вдаваясь въ крайности выражается Венедей, — молодые люди въ гимназіяхъ намѣренно подвергаются умственному отупленію и тѣлесному изнуренью.

Тогда, побуждаемые современнымъ направленіемъ, нѣкоторые изъ педагоговъ приступили къ попыткѣ выбросить старый хламъ изъ гимназическаго преподаванія, съ тѣмъ чтобы съ одной стороны избавить его отъ лишняго груза, а съ другой — привести въ согласіе съ современнымъ сознаніемъ. *Густавъ Кёхли* въ 1845-мъ г. въ сочиненіи „О принципѣ современнаго гимназическаго преподаванія и его примѣненія къ обработкѣ греческихъ и римскихъ писателей,“ и въ 1846-мъ г. „О реформѣ гимназій“ сдѣлалъ починъ въ этомъ дѣлѣ. Не подлежитъ никакому сомнѣнію,—говоритъ онъ—что наше гимназическое преподаваніе находится въ противорѣчіи съ сознаніемъ современной эпохи. Общественное мнѣніе все настойчивѣе сѣтуетъ по поводу того, что сравнительно съ тратою времени и силъ воспитанники выносятъ изъ школъ весьма мало полезнаго для жизни, такъ что относительно многаго для нихъ желательнѣе было-бы обладать скорѣе искусствомъ забвенія, нежели памяти. Вопреки такимъ заявленіямъ филологи и школьные учители большею частью все еще поддерживаютъ частью гласно заявляемое, частью молча питаемое мнѣніе о душеспасительной силѣ филологическаго преподаванія древнеклассическихъ языковъ. Это преподаваніе, говорятъ они, единственно только и въ состояніи дать истинную гуманность; а потому всякій, имѣющій притязаніе на имя образованнаго человѣка, обязанъ пройти гимназическій курсъ. Кто же станетъ опровергать, что это въ большей части случаевъ вполнѣ справедливо? Это имѣло значеніе въ то время, когда латинскій

языкъ былъ органомъ не только въ наукѣ и искусствѣ, но даже и въ дипломатіи, вообще языкомъ образованныхъ людей. Теперь время это прошло и было бы только смѣшною претензіей со стороны классически образованнаго человѣка, еслибъ при чрезвычайномъ размахѣ естественныхъ наукъ, при нашей міровой торговлѣ и нашихъ сношеніяхъ, при совершившемся и все еще продолжающемся улучшеніи нашихъ народныхъ и мѣщанскихъ школъ онъ вздумалъ кичиться высшею гуманностью передъ математикомъ, химикомъ и физикомъ, или передъ образованнымъ купцомъ и ремесленникомъ. Если спросимъ, многіе ли изъ филологовъ собственно участвуютъ съ яснымъ сознаніемъ, съ энергическою волею въ вопросахъ нашей крайне подвижной эпохи, то, сравнивъ съ этимъ относительно громадное количество принадлежащихъ къ иному званію людей, которые проявляютъ живое и дѣятельное участіе ко всему, что составляетъ злобу дня, придется краснѣть передъ отвѣтомъ. А развѣ такое участіе означаетъ недостатокъ гуманности?—Какъ относительно настоящей подготовки къ гуманности, такъ гимназіи не вправѣ заявлять никакихъ притязаній и на то, будто единственно и исключительно въ нихъ только и дается такъ называемое формальное образованіе, т. е. упражненіе въ самостоятельномъ мышленіи. Къ этому, напротивъ того, надлежитъ руководить дѣтей всѣхъ сословій, воспитанниковъ всякихъ школъ, хотя и разными путями; и не подлежитъ никакому сомнѣнію, что оно дѣйствительно исполняется уже въ значительной степени. Но что же свойственно самимъ гимназіямъ? Отвѣтъ: Всеобшая подготовка къ свободному индивидуальному усвоенію той или другой спеціальной науки въ университетѣ. Прежде всякій, какой бы отрасли знанія ни посвятилъ себя, получалъ подготовку въ гимназіи, такъ что послѣдняя служила слѣдовательно приготовительною школою для всѣхъ наукъ, тогда какъ съ недавнихъ поръ для будущаго техника, химика, физика и пр. открыты такъ называемыя реальныя училища и реальныя гимназіи,—вотъ фактъ, на который молча сѣтуютъ иные филологи, но который никто изъ нихъ отрицать не можетъ. Итакъ, заручась совершившимся фактомъ и развивъ лежащій въ его основѣ принципъ во всей его строгости и ясности, мы заключаемъ, что спеціальное назначеніе реальнаго училища состоитъ „въ подготовкѣ къ самостоятельному усвоенію естественныхъ наукъ.“ А вмѣстѣ съ тѣмъ обнаруживается также и индивидуальная задача гимназіи. А именно, она должна служить „приготовительнымъ

училищемъ для самостоятельнаго изученія историческихъ наукъ,“ къ которымъ помимо собственно исторіи принадлежатъ еще теологія, правовѣдѣнье, филологія и философія. Вотъ чѣмъ и оправдывается необходимость основательнаго изученія классической древности въ видѣ основы для гимназическаго образованія. Потому что пока существуютъ вообще научная теологія и юриспруденція, дѣйствительная исторія и философія, пока существуютъ вообще историческія науки, до тѣхъ поръ никоимъ образомъ нельзя будетъ обойтись безъ Грековъ и Римлянъ. На естественныя науки, напротивъ того, въ гимназіяхъ не слѣдуетъ употреблять больше времени и силъ нежели на древніе языки въ реальныхъ училищахъ. Но даже самое изученіе древне-классическихъ языковъ въ гимназіяхъ должно быть основано не на филологическомъ, ни на еще болѣе одностороннемъ грамматико-критическомъ, а напротивъ, на историческомъ принципѣ. Языкъ слѣдуетъ считать единственно средствомъ для изученія писателей, а самихъ писателей воспринимать исторически, т. е. мы при посредствѣ ихъ сочиненій должны вполнѣ ознакомиться съ ними, а вмѣстѣ съ тѣмъ и съ ихъ эпохою, для которой всѣ они вообще служили зеркаломъ и въ которой частью были преобразователями. Начальныя правила грамматики необходимо основательно изучить въ низшихъ классахъ, но именно только въ видѣ начальныхъ правилъ: грамматическая подготовка языка собственно для задачи гимназическаго преподаванія служитъ лишь средствомъ, но отнюдь не цѣлью, взятой самой по себѣ. Въ высшихъ классахъ затѣмъ необходимо путемъ чтенія ознакомить учениковъ съ греческими и римскими писателями во всей ихъ полнотѣ и со всѣмъ развитіемъ обоихъ народовъ въ ихъ главныхъ моментахъ. Въ греческомъ представителями великаго національнаго развитія являются: Гомеръ, Геродотъ, Ѳукидидъ, Ксенофонтъ, трагики и Демосѳенъ; но Пиндара и Платона, какъ черезъ-чуръ трудныхъ, слѣдуетъ исключать изъ школъ. Римское развитіе представляютъ: Ливій, Саллюстій, Цицеронъ, элегическіе поэты, Виргилій, Горацій и Тацитъ. Этихъ авторовъ въ высшихъ классахъ надлежитъ читать, предпославъ имъ надлежащее историческое введеніе, и притомъ по нѣмецки. „Латинскіе разговоры и такъ называемое толкованіе составляетъ наслѣдіе той эпохи, когда латинскій языкъ былъ еще единственнымъ языкомъ образованныхъ людей; тогда вполнѣ оправдывался этотъ обычай, но теперь онъ вовсе непримѣнимъ. Никому конечно не придетъ въ голову ссылаться въ этомъ случаѣ на латинскіе диссертаціи и диспуты юристовъ и медиковъ! Вѣдь это не что иное какъ смѣшное фиглярство, на которое практика давно уже

смотритъ какъ—на комедію. Когда въ гимназіяхъ читается и объясняется авторъ, то имѣется конечно въ виду, чтобы онъ былъ понятъ и хорошо понятъ учениками; но такой цѣли не достигнуть, если вмѣстѣ съ тѣмъ соединяется упражненіе въ искусствѣ говорить полатини. Нѣтъ никакой возможности, чтобы ученикъ въ одно и то же время былъ посвящаемъ въ пониманіе подлежащаго писателя и въ быстрое постиженіе и примѣненіе чуждаго, притомъ еще мертваго языка: напротивъ того, напряженіемъ послѣдняго рода умственныя способности вполнѣ потребляются и истощаются. Конечно для стараго принципа латинскія толкованія были вполнѣ удовлетворительны: цѣлью его было не знаніе классической древности, а напротивъ совершенное изученіе латинскаго и скудное пониманіе греческаго языка. Для бывшаго доселѣ способа объясненія, углублявшагося болѣе въ точный разборъ и въ распредѣленіе единичныхъ предметовъ, было достаточно одного латинскаго толкованія: указанія на варіанты и критика ихъ, грамматическія правила, синонимы для употребляемыхъ писателемъ выраженій, парафразы читаемаго и нѣкоторыя историческія примѣчанія, все это съ грѣхомъ пополамъ можно было еще кое-какъ сообщать и передавать обычнымъ искаженнымъ нарѣчіемъ филологовъ. И въ самомъ дѣлѣ, что это большею частью за латинь, и чѣмъ она иначе можетъ быть? Вѣдь это не тотъ языкъ, на которомъ Цицеронъ говорилъ нѣкогда свои рѣчи и писалъ свои письма, это просто варварское нарѣчіе, на которомъ теперь грамматикъ, медикъ и юристъ излагаютъ свои потребности.—Нужно ли еще опровергать предразсудокъ, будто упражненіе въ латинскихъ разговорахъ и письмѣ способствуетъ письменному и устному изложенію на родномъ языкѣ? Пусть назовутъ намъ великихъ латинистовъ, которые въ то же время служили бы образцами нѣмецкаго стиля—достопочтенный Якобсъ составляетъ едва ли не единственное исключеніе;—пусть намъ докажутъ, что Шиллеръ и Гете, Ранке и Гутцковъ сдѣлались мастерами въ нѣмецкомъ языкѣ благодаря латинскимъ разговорамъ. Упражненіе въ этихъ разговорахъ необходимо отмѣнить въ гимназіяхъ, оттого что оно ни къ чему непримѣнимо болѣе, какъ только къ извѣстнымъ пустымъ формальностямъ устарѣвшей факультетской премудрости. Латинскій языкъ нѣкогда былъ нарѣчіемъ образованыхъ людей вообще: теперь онъ пересталъ быть имъ. Потомъ латинскій языкъ былъ нарѣчіемъ всѣхъ ученыхъ: теперь это прекратилось. Наконецъ латинскій языкъ былъ исключительнымъ нарѣчіемъ древнеклассическихъ филологовъ: теперь

и этого нѣтъ. Что же онъ такое теперь? Онъ—языкъ схоластики, т. е. той школьной премудрости и кабинетной учености, которая, замкнувшись отъ свѣжей современной науки и жизни, самодовольно и высокомѣрно питается наслѣдіемъ истекшихъ вѣковъ и вовсе не хочетъ знать ни свѣжаго молодаго поколѣнія, ни новаго міра, ни новаго времени, а напротивъ, или свысока презираетъ или нахально отвергаетъ и проклинаетъ ихъ. Обычное толкованіе латини не что иное какъ пересыпаніе изъ пустого въ порожнее для удобства какъ учителя, такъ равно и ученика. На упражненія въ латинскихъ сочиненіяхъ также все еще тратится черезъ-чуръ много времени и труда. Какъ средство для филологовъ у нихъ нельзя отрицать нѣкотораго значенія; но въ этомъ случаѣ они должны быть отнесены въ университетъ, а не въ школу, гдѣ ихъ окончательно слѣдуетъ отмѣнить. Ученые, пишущіе на классическомъ латинскомъ языкѣ, почти всѣ на перечетъ: но даже и въ ихъ сочиненіяхъ встрѣчается много погрѣшностей противъ настоящаго классическаго способа изложенія,—вотъ мнѣніе одного изъ тонкихъ знатоковъ латинскаго языка. Знатные ученые, дѣйствительно заслужившіе полную признательность за ихъ изслѣдованья и труды, пишутъ правда грамматически правильно, но неуклюже, тяжело, темно, часто даже безобразно; а сколько учителей, которые, исправляя латинскія сочиненія, прибѣгаютъ къ лексикону такъ же часто, какъ и ихъ ученики. Я ужь и не говорю о нынѣшней латини медиковъ, юристовъ и большей части теологовъ. Спрашивается по какому праву мучаемъ мы и себя и посвящающихъ себя въ весьма ограниченномъ лишь числѣ филологіи воспитанниковъ, для того чтобы привить имъ искусство, которымъ мы филологи сами уже не обладаемъ? Если къ сожалѣнію юристу и теологу на экзаменѣ приходится все еще прибѣгать къ латинскому письму, то для этого не требуется никакой подготовки въ гимназіи; потому что связывать между собою кое-какъ извѣстные термины необходимыми предложеніями и вводными членами, все это легко и скоро изучается вмѣстѣ съ тѣми знаніями; а теологическая, юридическая и медицинская латинь, на которой говорятъ или вѣрнѣе кое-какъ лопочатъ, вѣдь это не что иное какъ нарѣчіе особаго рода, подобное латини средневѣковыхъ монаховъ въ его варварскихъ формахъ, но ужь конечно не въ его живомъ, свѣжемъ и свободномъ примѣненіи.

Цехъ ученыхъ филологовъ пытался заглушить обвиненія Кёхли; и хотя въ журналахъ писали за и противъ него, но гимназіи оставались глухи, тогда какъ образованное современное общество все рѣзче и рѣзче возставало противъ нихъ, и все сильнѣе распростра-

нялось сознаніе, что онѣ, если смотрѣть на нихъ какъ на учебныя заведенія для всѣхъ и всякаго, расходятся съ современною эпохою. Вслѣдствіе этого выступило много самыхъ разновидныхъ предложеній преобразовать гимназіи, согласовавшихся между собою существенно въ томъ, чтобы, примиривъ въ нихъ самихъ реализмъ съ гуманизмомъ, разрѣшить такимъ образомъ противорѣчіе, въ какое онѣ впали и которое вызвало основаніе реальныхъ училищъ обокъ съ гимназіями. Чтобы осуществить такое примиреніе, *Брандтъ*, директоръ Эмденской гимназіи, пытался въ ней сообщить назначеннымъ для гражданской дѣловой жизни ученикамъ также основательное и удовлетворительное образованіе, проводя послѣдовательно систему параллельныхъ классовъ. А именно, послѣ вмѣщающаго въ себѣ того и другого рода учениковъ шестого класса слѣдуютъ четыре полныхъ двойныхъ класса какъ для классическаго, такъ и для гражданскаго образованія, а первый классъ исключительно предоставленъ будущимъ студентамъ. Преподаваніе родного языка не раздѣляется, такъ какъ оно одинаково важно и для того и для другого рода учениковъ; точно также и преподаваніе закона Божія, исторіи, географіи, математики и естественныхъ наукъ, но только въ ариѳметикѣ реальные ученики четвертаго, третьяго и второго классовъ пользуются еще особыми уроками. Въ шестомъ классѣ всѣ ученики кромѣ нѣмецкаго языка по 6 часовъ, учатся еще латинскому по 4 часа въ недѣлю; въ пятомъ латинское преподаваніе реалистовъ и гуманистовъ раздѣляется, и будущіе нестуденты, взамѣнъ латинскихъ уроковъ, даваемыхъ гуманистамъ въ большемъ числѣ, пользуются другимъ преподаваніемъ. Сверхъ того въ пятомъ классѣ для всѣхъ учениковъ прибавляется еще 6 часовъ французскихъ уроковъ. Въ четвертомъ вводится для гуманистовъ греческій языкъ, а для реалистовъ англійскій по 5 часовъ въ недѣлю.

Противъ Брандтова примиренія гуманизма съ реализмомъ возражали главнѣйше тѣмъ, что ученики уже по вступленіи въ пятый классъ должны окончательно рѣшиться на выборъ своего призванія. Это неудобство не устраняется, какъ напротивъ того полагаетъ Брандтъ, обязательнымъ для реалистовъ постояннымъ участіемъ въ латини. Главный недостатокъ параллельныхъ классовъ состоитъ въ томъ, что они становятся помѣхой для свободнаго выбора призванія. Потому *Клоппъ* въ своей „Реформѣ гимназій относительно преподаванія языковъ“ и думалъ возстановить соглашеніе между реализмомъ и гуманизмомъ тѣмъ, что онъ и не допускалъ никакого противорѣчія между ними, такъ какъ его вовсе не существуетъ. Онъ хотѣлъ касающійся языковъ реализмъ подчинить гуманизму, предпослать лингвистическое образованіе классическому. По его мнѣнію гимназическое образованіе гуманистовъ служитъ подго-

товкой къ спеціальнымъ занатіямъ въ университетѣ; они имѣютъ въ виду сообщить ученику общее образованіе на основѣ которой онъ и созидаетъ свой спеціальный предметъ. Историческое развитіе и дало намъ для этого какъ главнѣйшее средство классическую древность съ ея мастерскими произведеніями почти во всѣхъ областяхъ науки и искусства. Такъ называемыхъ реалистовъ, т. е. назначаемыхъ для практическихъ званій учениковъ, необходимо довести до того, чтобы они также были въ состояніи обозрѣть болѣе широкій нежели собственно національный кругъ человѣческаго развитія и культурныхъ условій. Главнѣйшимъ средствомъ и здѣсь также служатъ языки какъ самыя непосредственныя и главныя проявленія человѣческаго духа. Но для упомянутыхъ учениковъ это должны быть такіе языки, которые въ то же время доставили бы имъ справедливо требуемую пользу въ практической жизни. Для нихъ и долженъ быть открытъ современный образовательный моментъ нѣмецкаго, англійскаго и французскаго языковъ. Но гуманисты въ свою очередь тоже не могутъ обойтись безъ новѣйшихъ языковъ. Знаніе древней жизни безъ современной подобно отупѣвшему старцу, жизнь котораго поддерживается одними воспоминаніями. Прошедшее имѣетъ свое самостоятельное значеніе, но при знаніи современности оно возвышается еще болѣе, а именно вслѣдствіе сравненія съ нею. Въ остальныхъ учебныхъ предметахъ у гуманистовъ и реалистовъ нѣтъ никакого различія въ способѣ изученія: преподаваніе закона Божія, исторіи, географіи и естественныхъ наукъ у тѣхъ и другихъ одно и то же. Потому что вышколить для извѣстнаго званія обязаны не гимназіи, а институты, изъ которыхъ ученики подобно Палладѣ изъ главы Зевса выходятъ во всеоружіи для практической жизни. Школа, назначаемая для всѣхъ учениковъ вообще, должна равномѣрно удовлетворять всѣмъ.—Если гимназія въ полномъ составѣ состоитъ изъ 7 классовъ, въ низшій изъ которыхъ ученики поступаютъ въ исходѣ десятилѣтняго возраста, и если условіемъ пріема поставлено умѣнье бѣгло читать и писать; то седьмой классъ долженъ добиться главнѣйше безошибочнаго употребленія родного языка, устно, и письменно, а потому и назначить на чтеніе, свободное изложеніе и заучиванье наизустъ, на письмо и грамматическія упражненія въ нѣмецкомъ синтаксисѣ по 12 часовъ въ недѣлю. Въ силу основного правила, что поступательное движеніе имѣетъ переходить отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, отъ легчайшаго къ труднѣйшему, но къ непосредственно неизвѣстному и къ непосредственно труднѣйшему; въ шестомъ классѣ и слѣдуетъ перейти къ первому иностранному языку, а именно къ тому, который ближе всего нашему родному: такимъ

какъ относительно матеріальнаго значенія, вслѣдствіе обширнаго распространенія, — такъ и от-относительно формальнаго, вслѣдствіе изящества самого языка и богатства его литературы, оказывается рѣшительно англійскій. До сихъ поръ первымъ иностраннымъ языкомъ, которому должны были учиться дѣти, былъ латинскій: но этимологія этого языка отбиваетъ у мальчиковъ охоту къ ученію, а усвоеніе этимологіи должно быть болѣе или менѣе механическое. Если станутъ ссылаться на то, что латинскій языкъ составляетъ основу романскихъ нарѣчій и вслѣдствіе этого долженъ бы изучаться прежде всего, то на это можно бы возразить, что послѣдовательнѣе было бы уже преподавать греческій прежде латинскаго, тѣмъ болѣе еще, что греческій языкъ требуетъ самыхъ сильныхъ умственныхъ напряженій и самодѣятельности. Напротивъ того, сходство англійскаго языка съ нѣмецкимъ чрезвычайно облегчаетъ ученіе, доставляя мальчику удовольствіе; притомъ же англійскій языкъ наиболѣе распространенный въ свѣтѣ. *Итакъ въ шестомъ классѣ надлежитъ начать съ англійскаго и притомъ сразу помногу (по 10 часовъ въ недѣлю), для того чтобы ученикъ, преодолѣвъ первыя трудности и сдѣлавъ быстрые успѣхи, пріохотился къ дѣлу, чтобы онъ скоро усвоилъ себѣ значительное количество словъ, которыя ни въ какомъ другомъ языкѣ онъ не можетъ пріобрѣсть такъ легко, какъ въ англійскомъ, и чтобы скорѣе можно было приступить къ упражненіямъ въ разговорахъ въ видѣ свободнаго воспроизведенія читаннаго.* „Напрасно говорятъ, будто мальчикъ будетъ затрудняться выговоромъ. Органъ у дѣтей гораздо гибче и податливѣе; это доказывается уже извѣстнымъ фактомъ, что при переселеніи чиновниковъ изъ одного края въ другой дѣти ихъ въ нѣсколько недѣль легко освоиваются съ мѣстнымъ нарѣчіемъ. А трудность различать звуки отъ знаковъ для нихъ то же преодолѣвается въ нѣсколько недѣль при десятичасовомъ обученіи“. *Въ каждомъ изъ слѣдующихъ высшихъ классовъ преподается новый языкъ, но всякій разъ прибавляется только одинъ къ пройденнымъ уже прежде:* въ пятомъ классѣ легко изучается французскій языкъ, тѣмъ болѣе что главныя грамматическія правила въ ихъ основаніяхъ выносятся уже изъ седьмого, а въ шестомъ они развиваются далѣе на легкомъ матеріалѣ и переходятъ въ кровь и плоть; опираясь на извѣстное, присоединяютъ въ новомъ концентрическомъ кругѣ французскій языкъ; для этого необходимо, конечно, чтобы всѣ руководства составлялись въ *одномъ и томъ же* духѣ, опираясь и созидаясь

одно на другомъ. Съ истекшимъ тринадцатилѣтнимъ возрастомъ ученикъ пройдетъ такимъ образомъ пятый классъ. Затѣмъ въ четвертомъ назначается отъ 3 до 4 часовъ для нѣмецкаго, 3 часа для англійскаго и 4 для французскаго, тогда какъ оставшіяся затѣмъ для преподаванія языковъ часы употребляются на латынь. Подвимаясь затѣмъ на высшую ступень, въ третьемъ классѣ можно уже проводить гуманистическій принципъ. Къ греческому приступаютъ по возможности съ большимъ количествомъ часовъ, но такъ, чтобы на нѣмецкое, англійское и французское употреблялось по крайней мѣрѣ по два часа. „Богатый, пріобрѣтенный знаніемъ нѣсколькихъ языковъ запасъ аналогій, а сверхъ того высшая умственная энергія какъ необходимое слѣдствіе этого, до такой степени ускорятъ успѣхъ въ греческомъ для четырнадцатилѣтняго ученика, что переходъ его во второй классъ могъ бы совершиться по малой мѣрѣ съ такими же знаніями, съ какими сопровождался онъ и до сихъ поръ". В ъ т а к о м ъ с л у ч а ѣ с а м о с о б о ю р а з у м ѣ е т с я н е с л ѣ д у е т ъ т р а т и т ь т а к ъ м н о г о в р е м е н и н а л а т и н с к і е р а з г о в о р ы и п и с ь м о. Все это должно прекратиться, потому что древніе языки имѣютъ передать намъ одно лишь состояніе культуры въ цвѣтущую эпоху, а слѣдовательно мы грѣшимъ какъ противъ языка, такъ и противъ ученика, принуждая его втискивать современныя идеи въ античныя формы къ обоюдному ущербу какъ формы, такъ и содержанія. „Единственный возможный путь для того, чтобы не только поддержать латинскій и греческій языки, но возвратить имъ вполнѣ ихъ прежнія права, состоитъ не въ томъ, чтобы навязывать ихъ какъ можно ранѣе, а напротивъ въ томъ, чтобы поставить оба языка на почетное мѣсто, къ которому допускаются только способные и прилежные ученики. Древніе языки господствовали до сихъ поръ и господствовали исключительно одни; наше время сильно возстаетъ противъ этого; древніе языки должны уступить мѣсто, но отъ нихъ отнюдь не слѣдуетъ отказываться. Надо устранить только излишества. Потому къ нимъ и слѣдуетъ приступить лишь въ достаточно созрѣвшемъ для нихъ возрастѣ, а вовторыхъ, необходимо отмѣнить все ненужное, т. е. свободное воспроизведеніе латини. Выгоданное такимъ образомъ время достаточно для обоихъ важнѣйшихъ новыхъ языковъ, изученіе которыхъ сдѣлалось необходимымъ для всякаго образованнаго человѣка".—

Сочиненіе Клоппа привело въ движеніе учителей гимназій особенно въ Шлезвигъ-Голштиніи, Ганноверѣ и Саксоніи, которое однако не повело къ рѣшительнымъ прогрессивнымъ мѣрамъ, тѣмъ болѣе что остальная часть нѣмецкихъ ученыхъ школъ едва обратила вниманіе на это волненіе и на выводы Клоппова сочиненія. Одинъ только *Гаушильдъ* частнымъ путемъ въ 1849-мъ г. въ Лейпцигѣ пы-

тался осуществить мысли Клоппа въ „современной общей гимназіи“ и, преодолѣвъ разныя затрудненія, состоявшія въ подготовкѣ учителей и составленіи учебниковъ, онъ достигнутыми успѣхами добился уваженія какъ со стороны научной публики такъ и со стороны родителей, благодаря чему въ заведеніи, открытомъ въ 1849 мъ г. съ 18 учениками, уже въ 1859-мъ г. находилось 593 воспитанника. „Въ новѣйшее прогрессивное время—говоритъ теперешній директоръ современной общей гимназіи—учебные предметы для высшаго образованія чрезвычайно размножились. Прежде достаточно было знать латинскій и греческій языки и связанную съ ними исторію древности, тогда какъ въ наше время присоединились нѣмецкій, англійскій и французскій; сверхъ того открылось еще неизмѣримое царство природы, для основательнаго пониманія котораго требуются математическія науки. Съ этими сейчасъ названными предметами нельзя обращаться какъ съ чуждыми пришельцами и обходить ихъ какъ побочное дѣло; имъ подобаетъ одинаковое право, а частью даже и преимущество. Въ наше время отъ всякаго ученаго требуется не одна только ученость, но главнѣйше образованіе, и не иное какъ именно современное. Согласно съ этимъ и образовательные предметы современной эпохи должны находиться на первомъ планѣ; таковы новѣйшіе языки, а изъ нихъ прежде всѣхъ собственный родной языкъ; ими слѣдуетъ заниматься прежде и долѣе всего. Этому высшему основному правилу и подчиняется наше заведеніе; оно вполнѣ и всецѣло коренится въ современности и отъ нея исходитъ. Какъ живое и полное жизни, оно захватываетъ главнѣйше жизнь и любитъ все живое; но отъ живой современности оно возвращается затѣмъ къ мертвой старинѣ. Какъ посвященное новому времени заведеніе оно и называется современнымъ. Однако наше заведеніе отнюдь не имѣетъ въ виду пренебрегать древностью и ея языками и заниматься ими какъ побочнымъ дѣломъ для ученыхъ; напротивъ, оно должно быть также гимназіей. Готовящіеся въ немъ къ университетскимъ занятіямъ ученики его да внемлятъ торжественному звуку міродержавнаго Рима изъ краснорѣчивыхъ устъ Цицерона и да вкушаютъ съ высокою душевною отрадою отъ Гиметскаго меда. Какъ Іерусалимъ почитаемъ мы родиною нашей религіи, а Аѳины—родиною искусствъ и наукъ, точно такъ же чтимъ мы и въ Римѣ городъ, передавшій намъ всѣ три дара небесныхъ. Однако наше заведеніе считаетъ конечно преподаваніе латинскаго и греческаго языковъ только одною изъ отраслей своей дѣятельности, оно имѣетъ въ виду охватить весь запасъ высшихъ образовательныхъ предметовъ вообще, а потому и называется „общей гимназіей“. Но въ этомъ случаѣ, несмотря на все предпочтеніе, отдаваемое современнымъ образовательнымъ предме-

тамъ и на обиліе ихъ, необходимо соблюсти также законъ равноправности. Если бъ который нибудь изъ предметовъ постоянно сталъ считаться главнымъ дѣломъ, то остальные сдѣлались бы побочными занятіями; но при обиліи побочныхъ дѣлъ легко упустить изъ виду также и главный предметъ, т. е. ученики станутъ пожалуй небрежно заниматься имъ. Здѣсь имѣется въ виду важное, согласное съ воспріимчивостью учениковъ чередованіе учебныхъ предметовъ, причемъ каждымъ изъ нихъ въ теченіе извѣстнаго срока занимаются какъ главнымъ. Согласно съ этимъ мы послѣ двухгодоваго обученія первоначальнымъ основамъ преподаемъ два года нѣмецкій языкъ ученикамъ отъ 8 до 10-ти лѣтняго возраста, потомъ 2 года англійскій, затѣмъ 2 года французскій, наконецъ латинскій и греческій языки, каждый изъ нихъ по 2 года, какъ главное дѣло всегда въ большомъ количествѣ уроковъ заразъ, продолжая въ то же время ревностно заниматься и предшествовавшимъ языкомъ. Начиная съ 14-тилѣтняго возраста ученики, не посвящающіе себя ученымъ занятіямъ и не покидающіе наше заведеніе переходятъ въ реальную гимназію, съ тѣмъ чтобы тамъ въ теченіе 2 лѣтъ изучать реальныя знанія, а именно въ первый годъ главнѣйше математику, а во второй естественныя науки. Такимъ образомъ мы достигаемъ не только стройнаго, но также правильнаго и основательнаго изученія разныхъ учебныхъ предметовъ. Наши воспитанники учатся охотно и съ любовью, оттого что они не обременяются через мѣру; они учатся много, но не многому заразъ. Сверхъ того, благодаря такому чередованію въ нихъ поддерживается трудолюбіе; они учатся всегда какъ слѣдуетъ; они привыкаютъ къ труду, а именно благодаря тому, что бываютъ вынуждены собрать всѣ свои силы и посвятить ихъ наиболѣе одному предмету“. Согласно съ этимъ планъ уроковъ слѣдующій:

I. Элементарная школа

съ 2 классами, для дѣтей отъ 6-ти до 8-ми лѣтняго возраста съ одногодичнымъ курсомъ для каждаго класса.

Уроки.	II.	I.
Законъ Божій	3	3
Нѣмецкій языкъ	3	5
Счетъ	3	4
Естественная исторія	2	2
Отчизновѣдѣнье	2	4
Пѣніе	2	2
Рисованіе и живопись	2	2
Чистописаніе	3	4

II. Нѣмецкая школа

съ 2 классами, для дѣтей отъ 8 до 10-ти лѣтняго возраста съ одногодичнымъ курсомъ для каждаго класса.

Уроки.	II.	I.
Законъ Божій	4	4
Нѣмецкій языкъ	7	7
Счетъ	4	4
Естественная исторія	2	2
Отчизновѣдѣнье	2	2
Астрономія	—	—
Пѣніе	2	2
Рисованіе	1	1
Чистописаніе	2	2
Гимнастика	2	2

III. Англійская школа

въ 4 классахъ для дѣтей отъ 10-ти до 12-ти лѣтняго возраста съ полугодичнымъ курсомъ для каждаго класса.

Уроки.	IV.	III.	II.	I.
Исторія	4	4	4	4
Счетъ	4	4	4	4
Исторія и географія	3	3	3	3
Естественная исторія	2	2	2	2
Нѣмецкій языкъ	3	3	3	3
Англійскій языкъ	9	9	9	7
Чистописаніе	2	2	2	1
Стенографія	—	—	—	4
Рисованіе	1	1	1	1
Пѣніе	2	2	2	2
Гимнастика	2	2	2	2

IV. Французская школа

въ 4 классахъ для дѣтей отъ 12-ти до 14-тилѣтняго возраста съ полугодичнымъ курсомъ для каждаго класса.

Уроки.	IV.	III.	II.	I.
Законъ Божій	3	3	3	3
Счетъ	4	4	4	4
Геометрія	—	—	2	1
Исторія и географія	3	3	2	3
Математическая географія	—	—	1	1
Естествовѣдѣнье	2	2	2	2
Нѣмецкій языкъ	3	3	3	3
Англійскій яз.	3	3	3	3
Французскій яз.	6	6	5	5
Чистописаніе	1	1	1	1
Стенографія	2	2	1	1
Рисованіе	1	1	1	1
Пѣніе	2	2	2	2
Гимнастика	2	2	2	2

V-я. Реальная гимназія

въ одномъ классѣ для воспитанниковъ отъ 14-ти до 15-тилѣтняго возраста.

Законъ Божій	2	часа
Алгебра	3	"
Геометрія	3	"
Коммерческій счетъ	3	"
Исторія	2	"
Географія	2	"
Физика и химія	2	"
Нѣмецкій языкъ	2	"
Англійскій языкъ	3	"
Французскій языкъ	3	"
Простое рисованіе съ руки	2	"
Геометрическое черченіе	2	"
Коммерческое письмо	1	"
Стенографія	1	"
Гимнастика	1	"

V-я. Ученая гимназія

въ 4 классахъ для молодыхъ людей отъ 14-ти до 18-ти или 19-ти лѣтняго возраста, съ одногодичнымъ курсомъ для каждаго класса.

Уроки.	IV.	III.	II.	I.
Законъ Божій	2	2	2	2
Нѣмецкій языкъ	3	3	3	3
Англійскій языкъ	1	1	1	1
Французскій языкъ	1	1	1	1
Латинскій языкъ	12	9	6	6
Греческій языкъ	—	5	7	7
Еврейскій языкъ	—	—	—	(3)
Математика	4	4	4	4
Естественныя науки	2	2	2	2
Исторія и географія	4	2	2	2
Древняя литература и исторія искусства	—	—	—	1
Наука о созвучіи	1	1	1	1
Стенографія	1	1	1	1
Гимнастика	1	1	1	1

Гимназіи и ихъ учителя не согласились на эту новую, отвѣчающую современнымъ требованьямъ и антропологическимъ изслѣдованьямъ организацію. Только въ Австріи при организаціи ея заведеній (1849) поддерживалась мысль объ одной совокупной основѣ какъ для высшей гимназіи, такъ и для реальнаго училища. Нѣмецкія гимназіи, напротивъ того, подчинились частью наступившей въ 1850-мъ г. всеобщей духовной реакціи и пытались поэтому войти въ мировую сдѣлку съ правовѣрной теологіей для того чтобы ввести опять древніе языки въ ихъ прежней односторонности.

Противъ нихъ конечно все болѣе самостоятельно возставало современное образованіе въ школахъ, вслѣдствіе чего обокъ съ гуманистическими гимназіями выступили реальныя училища. Имѣя въ виду быть ни профессіональными, ни техническими заведеніями, а напротивъ, общеобразовательными школами, они добивались и наконецъ достигли равноправности съ гимназіями,—не смотря на то, что учрежденіе ихъ не пользовалось никакой поддержкой со стороны правительства, не смотря на то, что многія гимназіи путемъ параллельныхъ классовъ пытались замѣнить реальныя училища, не смотря на то, что Пруссія, не препятствовавшая въ теченіе нѣкотораго времени вмѣстѣ съ Ганноверомъ основанію реальныхъ училищъ въ большомъ числѣ, впослѣдствіи опять ограничила признанную относительно нѣкоторыхъ предметовъ ихъ равноправность съ гимназіями. Реализмъ въ концѣ концовъ восторжествовалъ—правительство

не могло болѣе воздержаться отъ признанія реальныхъ школъ. „Уставъ о преподаваніи и испытаніи въ реальныхъ и высшихъ мѣщанскихъ училищахъ“ отъ 6-го октября 1859-го г. отвелъ наконецъ реальнымъ школамъ въ Пруссіи подобающее имъ мѣсто.—

Бури 1866-го и 1870-го гг. прошли не безслѣдно для ученой школы. Визе излагаетъ событія въ слѣдующемъ видѣ: „Среди отзывовъ, признававшихъ за нею, чѣмъ именно она обокъ съ остальными образовательными заведеніями была полезна отечеству въ эпоху національнаго подъема, раздавались также рѣзкія осужденія съ весьма различныхъ точекъ зрѣнія. Одни бросали за бортъ и греческое и латинь, какъ предметы несвоевременные и не окупающіе большую растрату силъ и времени: древность, насколько то необходимо, можно-де и безъ того изучить по переводамъ.—А другая точка зрѣнія, осуждающая существующее устройство гимназій, отличается національнымъ оттѣнкомъ: онѣ закоченѣли-де въ обычной рутинѣ; нѣмецкій духъ получаетъ отъ нихъ черезъ-чуръ мало пищи и содержанія; новое время требуетъ новаго поколѣнія, и должно дать иную основу культурной жизни; въ настоящую пору истинное образованіе не можетъ болѣе исходить отъ древнеклассическихъ ученій: идея національности и въ высшихъ школахъ также должна сдѣлаться средоточіемъ.—Съ церковной точки зрѣнія недавно также укоряли гимназіи за питаемое ими нехристіанство вслѣдствіе пристрастія къ изученію древнихъ, тогда какъ педагогическое мнѣніе, въ томъ видѣ какъ оно выразилось въ книгахъ и иными путями, нерѣдко упрекаетъ нынѣшнюю гимназическую молодежь именно въ недостаткѣ охоты и выдержки относительно занятій древними языками, и основываясь на подобнаго рода замѣчаніяхъ, оно думало воспользоваться ими для осужденія самихъ школъ. Первоклассники и кончающіе курсъ лишены-де научнаго смысла и болѣе благородныхъ мотивовъ къ труду, вмѣсто того обнаруживается, напротивъ поползновеніе сдать кое-какъ экзамены, лишь бы достичь наружной цѣли, т. е. аттестата зрѣлости. Къ этимъ причинамъ нерѣдко относятъ также излишнее обремененіе учениковъ высшихъ классовъ уроками, мѣшающее пробудиться свободной дѣятельности.

Для того чтобы къ этимъ заявляемымъ большею частью и прежде уже общимъ сѣтованьямъ прибавить еще кое какія болѣе частныя требованья, въ нѣкоторыхъ книгахъ осуждается обычное толкованіе авторовъ: оно лишено-де живой возбуждающей силы и, прилѣпляясь лишь къ внѣшней формѣ, не въ состояніи разоблачить умственный міръ классиковъ и воодушевить къ ихъ идеямъ; относительно грамматическаго изученія языка, вслѣдствіе развивавшагося все болѣе и болѣе механизма, вниманіе слишкомъ одностороп-

не обращается на память, но недостаточно на дѣйствительное знаніе, на пониманіе сущности формъ языка въ научномъ смыслѣ.

Относительно преподаванія нѣмецкаго языка нѣкоторыми ставится въ укоръ, что въ низшихъ классахъ оно ведется не съ тою же методическою цѣлесообразностью, съ какою дѣлается это большею частью въ первоначальномъ преподаваніи латинскаго и греческаго языковъ, а въ высшихъ—оно въ слишкомъ ограниченномъ размѣрѣ знакомитъ молодежь съ сокровищами національной литературы. Другіе указываютъ на то, что выпускаемые изъ гимназій молодые люди рѣдко научаются ясно, послѣдовательно, просто и толково излагать свои знанія и мысли, особенно въ устной рѣчи, на что въ гимназіяхъ не обращается надлежащаго вниманія, требуемаго современными общественными условіями, къ которымъ готовится молодежь. Выборъ тэмъ для нѣмецкихъ сочиненій въ среднихъ и высшихъ классахъ часто подлежитъ также осужденію, оттого что онѣ превышаютъ какъ умственную продуктивность, такъ и житейскій опытъ молодыхъ людей и побуждаютъ ихъ къ лишенному смысла фразистому подражанію. Цѣль философской пропедевтики рѣдко достигается въ гимназіяхъ. Доцентъ въ университетѣ не можетъ расчитывать на точное знаніе элементовъ логики а нѣкоторыми замѣтками касательно значенія терминовъ не восполняется этотъ недостатокъ.

Касательно преподаванія закона Божія повторяется все одна и та же жалоба, что оно рѣдко обладаетъ живительною силой, возбуждающей интересъ къ самому дѣлу: вообще придаютъ слишкомъ большую важность историческимъ даннымъ и хотятъ молодыхъ людей напитать теологическою ученостью изъ догматической и церковной исторіи; но ни это, ни отрывки изъ вводной науки не могутъ замѣнить религіознаго содержанія, ни вселить понятія о глубинѣ христіанской истины, ни уваженія къ ней; потребность юношескаго возраста съ этической стороны совершенно упускается изъ виду въ христіанскомъ наставленіи; оно не имѣетъ даже характера апологетики, какимъ въ настоящее время необходимо должно бы отличаться въ высшихъ классахъ, чтобы молодыхъ людей выпускать не лишенными подготовки.

Касательно математики нѣкоторые находятъ, что гимназическое преподаваніе ставитъ себѣ слишкомъ ограниченную цѣль, и требуютъ именно, чтобы въ учебный планъ включена была также аналитическая геометрія; но еще чаще жалуются наоборотъ, что требованья черезъ-чуръ натянуты и отнюдь не отвѣчаютъ настоящимъ ожиданіямъ университетскихъ преподавателей, такъ что большая часть учениковъ едва ли въ состояніи удовлетворить имъ; въ чистой же геометріи не полагается твердой основы, постоянно от-

давая преимущество односторонним, лишенным наглядности выкладкам перед геометрическим построеніем; ни один предмет в испытаніи зрѣлости не подает так часто повода к заблужденіям, как математическія задачи; умственный счет в средних и высших классах сильно пренебрегается.

Едва ли стоит упоминать о том, что знаніе гимназистов в естественных предметах крайне недостаточно: многіе того мнѣнія, что ограниченное нѣкоторыми усвоенными на память формулами знаніе это не может дать яснаго понятія о сущности и связи естественных явленій, и вслѣдствіе того большая часть учеников покидает гимназію, не понимая окружающаго их обыденнаго міра, ни обладая даже хоть сколько нибудь удовлетворительным географическим знаніем земли. Жалоба на небрежное преподаваніе географіи в гимназіях то и дѣло повторяется; для нея требуется болѣе времени и болѣе тѣсной связи с исторіей и естественными науками.

Мы имѣли в виду указать лишь на отдѣльныя статьи как на признаки гласно заявляемаго настроенія и общественной критики касательно состоянія наших школ, не испытуя здѣсь вѣрности и важности тѣх упреков, или не изслѣдуя, насколько частныя наблюденія дают право обобщать и произносить рѣшительный приговор. В том же смыслѣ присоединяем сюда в видѣ историческаго отчета нѣсколько преобразовательных предложеній, сдѣланных недавно для гимназій в разных сочиненіях с упомянутых выше точек зрѣнія.

В національном, научном и педагогическом интересѣ, и чтобы по возможности шире отвѣчать современным требованьям дѣйствительной жизни, желают как для высших школ вообще, так и для гимназій большей свободы в движеніи. Правительство должно отказаться от дальнѣйшаго управленія ими при посредствѣ общих учебных планов, инструкцій и регламентов, в родѣ тѣх, что все болѣе и болѣе издавались учебным вѣдомством в Пруссіи, начиная с перваго десятилѣтія текущаго вѣка; напротив, пусть оно, устранив свою систему испытаній и преимуществ, дает полную свободу индивидуальному жизненному развитію каждаго отдѣльнаго заведенія.

В том же смыслѣ сдѣлано было предложеніе, чтобы собственно гимназія начиналась лишь со второго (сверху) класса и как в этом, так и в первом классѣ все преподаваніе, за исключеніем двух древних языков и математики, было факультативное.

Меньшею крайностью отличается другое требованье, чтобы во всяком случаѣ на первый план выступили этическія и національныя образовательныя цѣли, и чтобы поэтому гимназіи отрѣшились

отъ спеціально филологическаго характера. Оцѣнка древнихъ образовательныхъ средствъ стала иная, а вмѣстѣ съ тѣмъ измѣнилась также и потребность. Во всякомъ случаѣ слѣдуетъ ограничить письменныя и устныя упражненія въ древнихъ языкахъ настолько, чтобы они служили только для чтенія, съ цѣлью выгодать время для занятій исторіею, литературою и естественными науками.

Поэтому слѣдуетъ до крайности ограничить греческія и латинскія письменныя упражненія, вовсе не требовать латинскихъ сочиненій и точно такъ же вполнѣ отрѣшиться отъ упражненій въ латинскихъ разговорахъ.

Согласно съ этимъ же многими предлагалось сократить число латинскихъ уроковъ въ пользу греческихъ, особенно въ высшихъ классахъ; также чтобы къ греческому языку приступали уже въ шестомъ классѣ; потому что латинь, исполнивъ свою задачу подготовить насъ къ греческому, все болѣе и болѣе становится излишнею.

Другіе, наоборотъ, требуютъ, чтобы греческій языкъ сдѣлать факультативнымъ, такъ какъ онъ для большей части учениковъ слишкомъ хорошъ и черезъ-чуръ труденъ, но дать возможность изучать его всякому, кто способенъ къ высшему образованію.—Съ одной стороны совѣтуютъ принимать въ гимназію лишь по истеченіи 12-тилѣтняго возраста, а потомъ въ низшихъ классахъ приступить къ латини съ 16-ью часами въ недѣлю, а въ слѣдующихъ къ греческому съ 10-ью часами.—Съ другой стороны многіе того мнѣнія, что цѣлесообразно приступить къ латини въ болѣе позднемъ возрастѣ, чѣмъ вообще принято: пусть мальчикъ сперва научится мыслить и выражаться письменно, а потомъ уже примется за иностранный языкъ. Что въ такомъ случаѣ первымъ иностраннымъ языкомъ долженъ быть не мертвый, въ родѣ латинскаго, а скорѣе ближе подходящій къ нашимъ условіямъ, слѣдовательно французскій: объ этомъ мнѣніи упомянуто уже выше.

Съ развитіемъ научнаго сравненія языковъ все рѣшительнѣе выступаетъ также требованье воспользоваться въ школѣ этими выводами и согласно съ тѣмъ избирать самыя руководства, особенно въ греческомъ и латинскомъ преподаваніи.

„Нѣмецкой національной гимназіи" вмѣняется въ обязанность включить въ свой учебный планъ также исторію германскаго права и государственнаго устройства, чтобы въ школѣ уже противодѣйствовать дилеттантизму въ политикѣ; точно также слѣдуетъ молодыхъ людей ознакомить съ новѣйшимъ уголовнымъ законодательствомъ и пр.—Затѣмъ, съ расширеніемъ нѣмецкихъ уроковъ надлежитъ въ среднихъ классахъ уже обучать грамматикѣ средневѣковаго нѣмецкаго языка, такъ чтобы во всякомъ случаѣ во второмъ классѣ чи-

тались съ учениками въ подлинникѣ Нибелунги и Вальтеръ фонъ деръ Фогельвейде, послѣ чего пусть слѣдуетъ обширное литературно-историческое преподаваніе, а въ учебномъ планѣ перваго класса (при 5 часахъ нѣмецкаго) между прочимъ также и Аристотелева піитика.—Нѣкоторые настаиваютъ на сокращеніе нѣмецкихъ сочиненій учениковъ, такъ что даже въ первомъ классѣ считаютъ достаточнымъ по одному въ полугодіе.

Съ разныхъ сторонъ заявляется желаніе, чтобы вообще обратили болѣе настойчивое и самостоятельное, а не случайное только вниманіе на требованья эстетической педагогики, т. е. „воспитанія къ изящному;“ такъ между прочимъ для высшихъ классовъ требуются спеціально лекціи объ исторіи искусства въ его національномъ значеніи; при этомъ предлагаютъ окружить учениковъ въ высшихъ классахъ художественными произведеніями, чтобы созерцаніемъ ихъ замѣнить широко развившіяся въ реальной школѣ,— благодаря естественнымъ наукамъ,—упражненія въ наглядкѣ и наблюденіи. Иные требуютъ, чтобы въ высшихъ школахъ на музыкальное образованіе учениковъ посвящалось по крайней мѣрѣ по одному часу въ день, не допуская увольненія отъ этихъ уроковъ. Другіе напротивъ того хотятъ какъ пѣніе, такъ равно рисованіе и гимнастику причислить къ факультативнымъ предметамъ преподаванія. Нѣкоторые придаютъ рисованію значеніе не столько со стороны эстетическаго образованія, также не изъ-за упражненія руки и глаза или техники самой по себѣ, а скорѣе ради того, что оно служитъ пособіемъ въ преподаваніи математики и естественныхъ наукъ; съ этихъ сторонъ и требуютъ потому научнаго расширенія для образованія учителей рисованія.

Нѣкоторыя изъ преобразовательныхъ предложеній относятся къ методическимъ пріемамъ, иногда съ двоякою цѣлью указать средства для сбереженія времени и вмѣстѣ съ тѣмъ для болѣе удовлетворительныхъ успѣховъ.

Вслѣдствіе ощутительнаго недостатка учителей, способныхъ во всякое время удовлетворить особымъ нуждамъ школъ въ естественно-научномъ преподаваніи, часто повторялось требованье, чтобы болѣе пеклись объ ихъ подготовкѣ. То же самое относится и къ преподаванію новѣйшихъ языковъ, особенно французскаго; нѣкоторые впрочемъ предпочитаютъ предоставить эти языки вполнѣ частному обученію, тогда какъ съ устраненіемъ древнихъ языковъ требуется введеніе итальянскаго, чтобы въ высшихъ классахъ во всякомъ случаѣ можно было читать Данте.

Любители „стенографіи“ въ свою очередь входили съ прошеніями касательно введенія, если не обязательнаго, то по крайней мѣрѣ

факультативнаго преподаванія ея во всѣхъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ.

Противъ возрастающей связи приготовительныхъ школъ съ высшими учебными заведеніями ратуютъ какъ и прежде, тогда какъ съ другихъ сторонъ предлагается расширить тѣ школы въ верхнихъ классахъ по крайней мѣрѣ еще на одинъ годъ, чтобы упрочить элементарное основаніе и допустить пріемъ въ собственную гимназію и въ реальное училище по совершившемся 10-тилѣтнемъ возрастѣ.

Въ противность указаннымъ выше, часто противорѣчивымъ требованьямъ относительно высшихъ школъ, съ другой стороны совѣтуютъ имъ ограничиться болѣе и болѣе простыми, обще необходимыми основами, а все остальное предоставить усмотрѣнію каждаго единичнаго лица; причемъ остается сомнительнымъ, что во всякомъ случаѣ разумѣется подъ простыми основами."

Изъ этой путаницы мнѣній касательно устройства гимназіи и высшей учебной системы вообще вытекаетъ по крайней мѣрѣ то, что современныя учрежденія въ области педагогической практики подлежатъ преобразованію, которое можно на время отсрочить, но отнюдь не устранить. Цѣлью всякаго стремленія все-таки будетъ вновь возникать требованье совмѣстнаго, въ себѣ самомъ цѣлесообразно расчлененнаго педагогическаго совокупнаго зданія, которое только и можетъ осуществить дѣйствительное раздѣленіе учащейся молодежи смотря по разнообразнымъ ея дарованіямъ и въ которомъ всякій человѣкъ въ состояніи достичь высшей ступени. Существованіе бокъ обокъ различнаго рода школъ, опирающихся каждая на особыхъ основахъ, служитъ въ ущербъ какъ родителямъ, такъ равно и учебнымъ заведеніямъ и лишено психологической цѣлесообразности, которая должна бы проявляться всегда, когда дѣло идетъ о воспитаніи человѣка.

17.

Основатели и вожаки науки о древности.

Геніальный основатель науки о древности и современныхъ гуманистическихъ гимназій былъ

Фридрихъ Августъ Вольфъ.

Онъ родился 15-го февраля 1759-го г. въ Гайнродѣ. Отрокъ одолженъ былъ своею духовною жизнью матери, вполнѣ практической женщинѣ, которая не любила слушать рѣчи о бездѣятельномъ добродушіи, говоря обыкновенно: „Сосѣдова корова тоже добродушна, но

не даетъ молока"; мать постоянно возбуждала его честолюбіе и разъ отъ души разцѣловала сына, когда на вопросъ, чѣмъ онъ хочетъ быть, Августъ очень серьезно отвѣтилъ: „суперинтендентомъ". Его отецъ, мудрость котораго состояла въ томъ, чтобы какъ въ страхѣ, такъ и въ надеждѣ избѣгать крайности, питалъ лишь одно завѣтное желаніе, чтобы его первенецъ по возможности ранѣе приступилъ къ литературному образованію, которымъ самъ онъ обладалъ въ недостаточной степени; онъ придумалъ методъ для усвоенія ребенку латини въ видѣ второго родного языка, благодаря чему ребенокъ двухъ лѣтъ отъ роду, задолго еще до того времени, какъ научился читать и писать, усвоилъ себѣ не только большой запасъ латинскихъ вокабуловъ, но—какъ самъ Вольфъ впослѣдствіи увѣрялъ—обладалъ даже смутнымъ грамматическимъ чувствомъ касательно ихъ образованія и состава. Правильное обученіе мальчика началось на четвертомъ году отъ роду; и съ этихъ же поръ онъ сталъ учиться также музыкѣ, пѣнью и игрѣ на клавикордахъ. Изъ иностранныхъ языковъ помимо латинскаго впослѣдствіи приступили еще къ французскому и греческому, такъ что въ пасху 1767-го г. мальчикъ въ состояніи былъ поступить въ третій классъ Нордгаузенской гимназіи, въ которомъ вмѣстѣ съ Новымъ завѣтомъ уже читался также одинъ изъ легкихъ греческихъ писателей. Обучая сына, отецъ твердо настаивалъ на строгомъ навыкѣ къ ясному произношенію и точному способу выраженія, на постоянныхъ упражненіяхъ въ громкомъ чтеніи и мышленіи вслухъ, на умственномъ счетѣ и заучиваніи наизусть. Въ гимназіи Вольфъ, благодаря Фабриціусу, рано пріобрѣлъ обширное знаніе книгъ, а благодаря преемнику его Гаке, онъ убѣдился, что при настойчивомъ трудѣ можетъ самъ по себѣ научиться изъ книгъ почти всему безъ учителей. „На 13-мъ году отъ роду—разсказываетъ Вольфъ—я какъ человѣкъ былъ почти готовъ, т. е. характеристическія черты всѣ были у меня въ наличности на всю жизнь; отрокъ явно былъ уже мужемъ въ маломъ видѣ". Въ наукахъ изучались имъ знатнѣйшіе древніе, точно также французскіе, итальянскіе, испанскіе и англійскіе писатели, причемъ онъ просиживалъ ночи, ставилъ ноги въ холодную воду, завязывалъ одинъ глазъ, чтобы пользоваться пока только другимъ. На рождествѣ 1776-го г. Вольфъ покинулъ гимназію: директоръ ея, Альбертъ, въ своемъ свидѣтельствѣ настоятельно проситъ „всѣхъ меценатовъ музъ" не сомнѣваться, что многообѣщающій юноша Deo O. M. honori, patronis gaudio et rei scholasticae, cui se dicavit, magnae aliquando utilitati sit futurus". *) Въ Гёттингенскомъ универ-

---

*) Во славу всемогущаго Бога, на радость своимъ патронамъ послужитъ нѣкогда въ великую пользу наукѣ, которой посвятилъ себя.

ситетѣ Вольфъ посвятилъ себя исключительно изученію филологіи, не вступивъ впрочемъ съ Гейне въ болѣе близкія сношенія; послѣдній напротивъ того исключилъ его отъ участія въ лекціяхъ о Пиндарѣ и холодно отвергъ предложенныя ему Вольфомъ въ 1779-мъ г. въ одномъ изъ сочиненій несогласныя съ его мнѣніемъ воззрѣнія на пѣсни Гомера. „Вы исключили меня отъ лекцій о Пиндарѣ—писалъ впослѣдствіи Вольфъ Гейне—какъ отъ нѣкотораго рода келейнаго занятія, къ которому имѣли доступъ одни только наиболѣе преуспѣвшіе. Я, на сколько могъ хладнокровно, предлагалъ Вамъ испытать мои знанія въ греческомъ. Вы или вовсе не отвѣчали мнѣ, или отвѣчали нерѣшительно". „Такой суровый пріемъ былъ главнѣйшею причиною, почему я не добивался даже мѣста въ филологической семинаріи, несмотря на то что неохотно лишался его въ экономическомъ отношеніи". — Окончивъ университетскія занятія, Вольфъ поступилъ экстраординарнымъ профессоромъ въ педагогическій институтъ въ Ильфельдѣ, гдѣ упрочилъ свою славу изданіемъ Платонова пира; въ 1782-мъ г. онъ сдѣлался ректоромъ городской школы въ Остероде, а въ 1783-мъ изъ двухъ сдѣланныхъ ему предложеній, занять мѣсто директора въ Герской гимназіи или профессора философіи и педагогики въ Галле, избралъ открывавшую передъ нимъ болѣе широкое поприще дѣйствій профессуру въ послѣднемъ. Въ Галле, гдѣ онъ училъ и подвизался 23 года, Вольфъ собственно и провелъ блестящій періодъ своей жизни. „Здѣсь среди филантропическихъ броженій ученыхъ германскихъ школъ" онъ сдѣлался основателемъ новой филологіи и творцомъ особаго учительскаго для нея сословія. Отсюда онъ сталъ европейскою знаменитостью—именно благодаря его изданіямъ разныхъ латинскихъ и греческихъ классиковъ, Тускуланъ, Цицероновыхъ рѣчей, Платоновыхъ діалоговъ и т. п., его отличному переводу Ахарнянъ и Облаковъ Аристофана и пр., его „Исторіи Римской литературы", его издаваемому вмѣстѣ съ Бутманомъ „Сборнику наукъ о древности", „Литературнымъ аналектамъ" и пр.—особенно же его появившимся въ 1795-мъ г. „Пролегоменамъ къ Гомеру": т. е. классическимъ изслѣдованьямъ касательно исторіи Гомерова текста, которыя съ помощью учености и остроумія стремятся доказать положеніе, что Иліада и Одиссея въ настоящемъ ихъ видѣ—творенія не одного Гомера, а напротивъ, нѣсколькихъ гомерическихъ рапсодовъ. Потому что—доказываетъ Вольфъ—хотя искусство писать и было уже изобрѣтено во время Гомера, но оно не вошло еще во всеобщее употребленіе и не развилось до писанія книгъ. А если Гомеръ не могъ писать, то и не могъ сочинять такія обширныя творенія. Притомъ Греки во время Гомера не были еще настолько образованы, насколько требуется для производства такого художествен

наго цѣлаго. Сверхъ того въ самихъ стихахъ встрѣчаются неровности, особенно между первыми и послѣдними пѣснями: въ Иліадѣ, именно въ пѣсняхъ 19—22, заключаются признаки новаго, чуждаго предшествующимъ пѣснямъ тона и характера какъ въ складѣ мыслей, такъ и въ языкѣ; начиная съ восьмой пѣсни Иліады замѣтны остатки бѣлыхъ нитей, которыми впослѣдствіи сшиты были рапсодіи. Во время Гомера наконецъ языкъ еще не былъ настолько усовершенствованъ и грамматически разработанъ, какимъ онъ является въ Иліадѣ и Одиссеѣ. Потому, ни одна изъ этихъ поэмъ не можетъ принадлежать одному автору и одной эпохѣ. Напротивъ, въ нихъ можно различить нѣсколько мелкихъ цѣлыхъ стихотвореній напр. 7, 8 и 9-ая пѣсни Иліады составляютъ одну рапсодію,—а именно побѣды Гектора; потомъ точно также и перечень кораблямъ, состязанія и пр. Эти отдѣльныя части въ теченіе вѣковъ сохранялись въ пѣсняхъ рапсодовъ, и были излюбленными пѣснями іоническихъ Грековъ. Ликургъ изъ своихъ путешествій привезъ въ греческую метрополію первую вѣсть о гомерическихъ стихахъ, а три столѣтія спустя послѣ того Пизистратъ и Пизистратиды начали собирать творенія Гомера и установили, чтобы ежегодно въ праздникъ Панаѳиней онѣ всенародно читались рапсодами. Послѣ письменнаго начертанія и соединенія ихъ въ одно цѣлое онѣ нѣсколько разъ передѣлывались, дополнялись, продолжались, пока наконецъ стараніемъ александрійскихъ критиковъ не получили того вида, по которому составился настоящій текстъ, и не были раздѣлены на 24 пѣсни по числу буквъ въ азбукѣ.

Пролегомены составили эпоху въ учебномъ мірѣ, оцѣнившемъ значеніе труда Вольфа. Вильгельмъ Гумбольдтъ уже въ январѣ 1793-го г. писалъ Вольфу: „Я весь занятъ мыслью о творцахъ гомеровскихъ стихотвореній“. Гете сначала благосклонно привѣтствовалъ Пролегомены, тогда какъ подъ старость, которая не терпитъ отрывочности, онъ опять склонился къ прежней вѣрѣ въ единство Гомера. Шиллера Пролегомены побудили взяться за самостоятельныя критическія изслѣдованья, и онъ остроумно воспользовался проложеннымъ уже путемъ для исторіи поэзіи Грековъ и Римлянъ. А. В. Шлегель примѣнилъ воззрѣнія Вольфа къ пѣснѣ о Нибелунгахъ, также къ критикѣ и исторіи индѣйской поэзіи. Гарве, напротивъ того, пришелъ въ ужасъ отъ выводовъ Вольфа, оттого что подобныя вещи всегда лишаютъ насъ одного за другимъ предметовъ вѣрованія и уваженія; вѣдь Гомеръ до сихъ поръ былъ краеугольнымъ камнемъ высокой древности; и вотъ онъ поколебленъ; библіи не миновать той же доли. Фоссъ по привычкѣ и чувству также остался вѣренъ мнѣнію о единствѣ Гомера и его пѣсней, насмѣшливо

взирая свысока на историческій геній, подрывающій добрую вѣру въ старину.

Волнуя такимъ образомъ вовнѣ научный міръ, Вольфъ трудился въ своей должности—помня свои обязательства, въ силу которыхъ онъ долженъ былъ завѣдывать профессурой философіи и въ частности педагогики, ежегодно читать безплатно одну общеполезную публичную лекцію касательно искусства воспитанія, а въ семинаріи по возможности практично руководить педагогическимъ преподаваніемъ, на этотъ конецъ самъ обучать публично въ присутствіи семинаристовъ въ новомъ пансіонномъ институтѣ и имѣть надзоръ надъ нимъ. Онъ поставилъ задачею своей жизни быть не писателемъ, а учителемъ. Въ качествѣ послѣдняго онъ основалъ школы въ самомъ великолѣпномъ стилѣ. Въ своихъ лекціяхъ Вольфъ заботился не о томъ, чтобы передать большой запасъ отрывочныхъ знаній; напротивъ, онъ имѣлъ въ виду сообщить основныя положенія, которыя поощряли бы къ пріобрѣтенію собственнаго пониманія; онъ хотѣлъ пробудить научный духъ. При этомъ онъ слѣдовалъ своему основному правилу, чтобы молодые люди были быстро увлекаемы преподаваніемъ, а не преподаваніе низводилось къ ученикамъ; почти всякую лекцію онъ начиналъ съ увѣщанія, что только тотъ настоящимъ образомъ занимается науками, кто учится для себя, и для жизни, а не ради экзаменовъ, какимъ подлежитъ, поступая на государственную службу. Всякія либеральныя науки при нелиберальномъ обращеніи съ ними низводятся ниже ремесла; а нелиберально обращается въ этомъ случаѣ всякій, кто занимается ими для экзаменовъ; такой человѣкъ уподобляется ученику-ремесленнику, имѣющему въ виду болѣе день выхода въ подмастерьи, нежели всю остальную жизнь; отъ страха передъ экзаменомъ изсякаетъ любовь къ научнымъ занятіямъ въ истинномъ смыслѣ, тогда какъ болѣе всего слѣдуетъ радѣть о томъ, чтобы еще сильнѣе возбудить эту любовь.—Единственный бюстъ, находившійся въ аудиторіи Вольфа, бюстъ Лессинга, указывалъ на господствовавшее въ ней стремленіе—а именно на „духъ критики, пытавшейся при всякомъ важномъ вопросѣ различить истину или достовѣрность отъ вѣроятности и возможности и точно опредѣлить степень той и другой".—„Вольфъ—, говоритъ учившійся съ 1798-го до 1802-го г. въ Галле Фрёлихъ—былъ превосходный учитель да такой же и писатель. Онъ свободно читалъ свои лекціи и рѣдко лишь диктовалъ по нѣскольку главъ, присовокупляя къ нимъ устныя объясненія. Онъ сообщалъ слушателямъ не запасъ готовыхъ уже знаній, не отчеканенную уже монету для обмѣна на разныя полезныя житейскія потребности изъ рукъ въ руки, напротивъ,—одинъ только драгоцѣнный матеріалъ для самодѣятельной разработки. Онъ только возбуждалъ, давалъ идеи и воодушевлялъ сво-

ихъ учениковъ исполнявшею его самого любовью къ наукѣ. Оттого такое напряженное вниманіе со стороны его многочисленныхъ слушателей и ихъ живая ревность слѣдить за быстрымъ полетомъ его мысли, нерѣдко подобно молніи перескакивавшей съ одного предмета на другой ему сродный. Всѣ его лекціи приправлены были веселыми шутками и остроумными выходками; но отнюдь не для пошлой потѣхи слушателей, а напротивъ, съ цѣлью связать съ ними самыя важныя истины. Онъ обладалъ рѣдкимъ даромъ комбинаціи. Изъ слабыхъ намековъ у древнихъ писателей и изъ взаимной связи ихъ онъ часто выводилъ самыя неожиданныя истины для филологіи и исторіи. Съ чрезвычайнымъ остроуміемъ въ постиженіи и развитіи мелочей соединялъ онъ въ то же время даръ обозрѣвать великое цѣлое науки въ ея основныхъ мысляхъ и взаимныхъ отношеніяхъ и съ самымъ тщательнымъ расчлененіемъ единичнаго предмета соединять общую связь цѣлаго. Онъ владѣлъ образцовымъ методическимъ искусствомъ развивать научные выводы въ духѣ своихъ слушателей. Важныя филологическія, историческія и критическія истины передавалъ онъ памяти не какъ нѣчто уже найденное, а напротивъ, исходилъ отъ прочно обоснованной точки зрѣнія, распредѣлялъ матеріалъ, сравнивалъ между собою доводы и взвѣшивалъ ихъ, чинилъ какъ бы формальный допросъ свидѣтелей, и выводъ самъ собой возникалъ передъ духовными очами слушателей. Или онъ избиралъ регрессивный путь, исходя отъ предполагаемаго вывода, онъ сводилъ его къ признаннымъ истинамъ, давая вмѣстѣ съ тѣмъ образецъ для примѣра. Благодаря такимъ генетическимъ развитіямъ, добытыя истины не только навсегда упрочивались за сознаніемъ, но вслѣдствіе ясной наглядности пріобрѣтенныхъ свѣдѣній онѣ становились самымъ твердымъ убѣжденіемъ и въ то же время заключали въ себѣ практическое указаніе, какъ поступать въ подобныхъ случаяхъ. Объясняя классическихъ писателей, онъ читалъ обыкновенно сначала очень тихо; потомъ понемногу все быстрѣе, ссылался на прежнія замѣчанія, а остальное предоставлялъ уже личному труду, охотно поддерживая его словомъ и дѣломъ. Его методъ объяснять писателя былъ вообще историко-критическій. Онъ всегда старался сперва критически утвердить факты, обычный способъ выраженія, правильное чтеніе, причемъ любилъ защищать вульгату, а потомъ присоединялъ уже къ этому дальнѣйшія научныя изслѣдованія. Этимъ путемъ заложилъ онъ твердое основаніе какъ исторической, такъ и научной грамматики, тщательно различая въ то же время способъ выраженія стихотворцевъ и прозаиковъ по родамъ и эпохамъ и генетически развивая правила языка“.—Такимъ-то образомъ Вольфъ старался воспламенить научный духъ въ своихъ слушателяхъ. Этимъ слушателямъ—какъ выразился Кёрте—суждено было не только согрѣться у его огня и уйти отъ него съ сильнымъ румянцемъ на

лицѣ, но, воспламенивъ свой собственный огонь, они какъ бы выжигали тѣмъ ржавчину души. Онъ отлично умѣлъ приспособить свои лекціи къ самымъ разнороднымъ способностямъ и вкусамъ слушателей. Толкуя древнихъ авторовъ, онъ старался онаглядить цѣлое, притомъ такъ, что отъ его строгаго вниманія не ускользали даже мелочи. Всю состоявшую до сихъ поръ изъ набора филологическихъ знаній и антикварныхъ замѣтокъ область филологіи возвелъ онъ въ органически образованную науку, которую и назвалъ „наукою о древности", разумѣя подъ этимъ объективно—совокупность знаній, вслѣдствіе которыхъ, мы получаемъ по возможности наглядное и полное представленіе о всей жизни обоихъ научно образованныхъ народовъ древности при посредствѣ оставшихся отъ нихъ твореній и памятниковъ ихъ минувшаго существованія; а субъективно—запасъ извлекаемыхъ нами собственнымъ изученіемъ изъ тѣхъ твореній и памятниковъ свѣдѣній о событіяхъ и состояніи тѣхъ націй, объ ихъ искусствахъ и наукахъ, о всей ихъ общественной и частной жизни. Источниками, изъ которыхъ изслѣдователь древности долженъ черпать свой матеріалъ, служатъ остатки греческой и римской древности. А эти остатки троякаго рода: частью письменныя произведенія, къ которымъ принадлежатъ также и тѣ, что только распѣвались до распространенія искусства письма, но были записаны уже впослѣдствіи; частью художественныя творенія т. е. произведенія живописи и ваянія, не только сроднившейся съ поэзіею искусства, но также и обыкновенной техники; частью остатки смѣшеннаго рода, въ которыхъ какъ литература, такъ и обыкновенная техника участвуютъ почти поровну: такъ напр. почти всякіе снабженные надписями камни, приближающіеся скорѣе къ письменамъ нежели къ художественнымъ произведеніямъ. Все обиліе этого матеріала Вольфъ разлагаетъ на 24 части, научное изложеніе которыхъ во стольких же ученіяхъ должны довести до всесторонняго представленія какъ формальную, такъ и матеріальную стороны греко-римской древности. А именно, онъ различалъ 6 инструментальныхъ ученій, которыя въ качествѣ органовъ подготовляютъ вступленіе въ кругъ предметовъ, передающихъ историческое и реальное значеніе науки и болѣе близкое наглядное понятіе о древнемъ мірѣ,—и 18 реальныхъ или матеріальныхъ ученій, которыя, какъ особыя доктрины, способствуютъ точному постиженію древности. Ученія перваго класса слѣдующія: 1) философское языкознаніе или всеобщія правила обоихъ древнихъ языковъ, 2) грамматика греческаго языка, 3) грамматика латинскаго языка, 4) основныя правила искусства филологическаго толкованія, 5) основныя правила искусства филологической критики и поправки, 6) основныя правила прозаической и метрической композиціи или теорія слога

и метрики. Ученія второго рода слѣдующія: 1) географія и уранографія Грековъ и Римлянъ, 2) древняя всемірная исторія или всеобщая исторія древнихъ народностей, 3) основныя правила древней хронологіи и исторической критики, 5) греческія древности или исторія быта, образа правленія и нравовъ знатнѣйшихъ государствъ и народовъ Греціи, 5) римскія древности или археологія Рима и древнѣйшаго римскаго права, 6) миѳологія или басневѣдѣнье Грековъ и Римлянъ, 7) литературная исторія Грековъ или внѣшняя исторія греческой литературы, 8) римская литературная исторія или внѣшняя исторія римской литературы, 9) исторія словесныхъ искусствъ и наукъ у Грековъ, 10) исторія словесныхъ искусствъ и научныхъ знаній у Римлянъ, 11) историческая замѣтка касательно миметическихъ искусствъ обоихъ народовъ, 12) введеніе въ археологію искусства и техники или замѣтка касательно оставшихся древнихъ памятниковъ и художественныхъ произведеній, 13) ученіе объ археологическомъ искусствѣ или основныя правила живописи и ваянія въ древности, 14) всеобщая исторія древняго искусства, 15) введеніе въ науку и исторію древней архитектуры, 16) нумизматика или наука о монетахъ у Грековъ и Римлянъ, 17) эпиграфика или наука о надписяхъ у обоихъ народовъ, 18) литературная исторія греческой и латинской филологіи и остальныхъ наукъ о древности вмѣстѣ съ библіографикой. Конечною цѣлью всѣхъ этихъ воедино связанныхъ между собою трудовъ Вольфъ ставитъ знаніе древняго человѣчества, знаніе, вытекающее изъ обусловливаемаго изученіемъ древнихъ остатковъ наблюденія надъ органически развитымъ знаменательнымъ національнымъ образованіемъ.—Такимъ образомъ Вольфъ пытался постичь науку о древности какъ органическое цѣлое и тѣмъ существенно способствовалъ тому, чтобы сообщить филологіи, какъ историко-критическому изслѣдованью древности, самостоятельность особой науки и вознести оба древніе языка и творенія древнихъ классиковъ „изъ вѣковой школьной пыли въ свободное сообщество со всѣми кругами образованія“.

Въ открытой Вольфомъ 15-го октября 1787-го г. филологической семинаріи онъ имѣлъ въ виду образовать учителей и провозвѣстниковъ его науки о древности, и дѣйствительно образовалъ ихъ. Онъ смотрѣлъ на семинарію какъ на институтъ для поддержки учености и для образованія какъ академическихъ доцентовъ, такъ въ особенности учителей и преподавателей, имѣющихъ въ виду обучать въ двухъ или трехъ высшихъ классахъ ученыхъ школъ. „Главная цѣль филологической семинаріи—говоритъ онъ—не можетъ быть иная, какъ подготовить годныхъ преподавателей для высшихъ классовъ литературныхъ школъ или гимназій. Всѣми признано, что въ нихъ ощущается большой недостатокъ. Всеоб-

щая, справедливая жалоба, что изъ весьма немногихъ школъ въ университетъ поступаютъ хорошо подготовленные молодые люди, способные слѣдить за университетскими лекціями, подтверждаетъ въ сущности это признаніе. Потому что ученые и знающіе свое дѣло учителя, хоть сколько нибудь освоившіеся съ хорошимъ методомъ, служатъ, какъ доказано опытомъ, самымъ вѣрнымъ средствомъ улучшить школы, тогда какъ всякія иныя улучшенія ихъ не что иное какъ палліативныя мѣры." „Слѣдовательно, вопросъ состоитъ въ томъ: какъ добыть такихъ учителей. Врядъ ли одними только увеличенными окладами и оказаніемъ наружныхъ почестей. Вообще, полагаю, ихъ не удастся добыть до тѣхъ поръ, пока преподавателями будутъ теологи по профессіи, прошедшіе свой теологическій курсъ въ университетѣ и считающіе школы переходнымъ мѣстомъ къ спокойной и прибыльной должности. Богословскія ихъ занятія, такъ рѣдко созидаемыя на филологическихъ наукахъ, пригодны имъ въ качествѣ преподавателей часто не болѣе того, сколько пригодилось бы имъ изученіе феодальнаго права. Опытъ подтверждаетъ эту мысль. А наши лучшіе и знатнѣйшіе учителя либо приступали къ ѳеологіи, которой посвящали себя сначала, хорошо уже снабженные филологическими знаніями, либо въ университетѣ назывались только студентами теологіи, но и тамъ уже занимались сами про себя или съ нѣкоторыми учителями такъ называемыми учебными науками; либо попадали на это дѣло или въ это званіе по собственной склонности, что конечно лучше всего." Отвѣчая такимъ воззрѣніямъ Вольфа, семинарія должна мало по малу совершить отдѣленіе учительскаго званія отъ духовнаго, что онъ считалъ такъ же необходимымъ, какъ и отдѣленіе литературныхъ школъ отъ мѣщанскихъ. Своею внутреннею организаціею она имѣетъ въ виду подстрекать и дѣятельно поддерживать любознательность молодыхъ людей, не обращая никакого вниманія на избранныя занятія ради наживы. Такъ какъ заведеніе имѣло цѣлью поднять все болѣе и болѣе падающій вкусъ къ основательной классической учености и вмѣстѣ съ тѣмъ добыть дѣльныхъ личностей, которыхъ впослѣдствіи можно бы въ ученыхъ школахъ назначить въ качествѣ общественныхъ преподавателей: то достойными пріема въ семинарію считали естественно только такихъ, которые занимались гуманистическими науками либо какъ главнымъ, либо какъ важнымъ побочнымъ предметомъ. Изъ этой цѣли—говоритъ Вольфъ—вытекаютъ сами собой роды занятій, къ какимъ слѣдуетъ здѣсь приступить: два главныя упражненія состоятъ въ толкованіи древнихъ авторовъ и письмо. Въ четыре семестра, т. е. въ тотъ періодъ, какой большая часть учениковъ проводитъ въ

семинаріи, греческіе и латинскіе писатели, попеременно то прозаики, то стихотворцы, должны быть объясняемы самими семинаристами, и толкованіе это исполняется въ томъ видѣ, какъ оно соотвѣтствуетъ высшимъ классамъ гимназіи. Обыденный языкъ въ семинаріи латинскій; переводомъ на нѣмецкое не слѣдуетъ впрочемъ пренебрегать. Одинъ часъ въ недѣлю придется употреблять на упражненія въ грамматическомъ и критическомъ объясненіи писателей, также и съ эстетической стороны, а другой часъ на диспуты и обсужденіе письменныхъ сочиненій, изъ которыхъ каждое должно быть не менѣе $1^1/_2$ листа и подача которыхъ связана съ опредѣленнымъ срокомъ. Дидактическія занятія троякаго рода: a) Сначала директоръ беретъ въ свою аудиторію иногда двухъ учениковъ изъ высшаго класса гимназіи, и семинаристы тутъ же занимаются съ ними. b) Въ одномъ изъ высшихъ классовъ директоръ преподаетъ частью самъ, или заставляетъ преподавать семинаристовъ. c) Семинаристы служатъ адьюнктами и сотрудниками въ извѣстныхъ классахъ и урокахъ въ школѣ, а директоръ по временамъ посѣщаетъ ихъ уроки. — Въ филологической семинаріи Вольфъ чувствовалъ себя точно въ самомъ тѣсномъ кругу вѣрныхъ друзей. Онъ обладалъ также труднымъ искусствомъ пролагать путь толпѣ болѣе или менѣе равно поставленныхъ другъ съ другомъ молодыхъ людей, такъ что каждый изъ нихъ самъ, смотря по свойственной ему личности, могъ образоваться въ отличнаго учителя. „При этомъ онъ всегда шелъ впереди, указывая на ходъ изслѣдованія, открывая источники и намѣчая направленіе ихъ тока, практически поучая образующему лучше всякихъ правилъ методу и всесторонне упражняя молодыхъ людей. Тутъ особенно во всемъ блескѣ обнаруживался его чрезвычайный даръ отдаваться своеобразнымъ способностямъ и наклонностямъ всякаго и овладѣть всецѣло единичною личностью, обуздывая порывистыхъ, подстрекая мѣшкотныхъ учениковъ, оцѣнивая впрочемъ трудъ и рвеніе по личнымъ способностямъ.“ Такимъ образомъ онъ самъ олицетворялъ то, чего требовалъ отъ хорошаго учителя. Онъ говорилъ: хорошій преподаватель прежде всего долженъ учить истинѣ и основательно утвердить ее. Затѣмъ онъ да обладаетъ сообразнымъ съ каждымъ изъ учебныхъ предметовъ способомъ преподаванія, состоящимъ главнѣйше въ томъ чтобы все хорошо различать, все преподавать въ надлежащемъ мѣстѣ, — притомъ приличнымъ, чистымъ, яснымъ, пріятнымъ и кстати также остроумнымъ языкомъ, отвѣчающимъ общественному языку людей образованныхъ. Всякое преподаваніе должно соразмѣряться съ способностями слушателей; но такъ какъ между ними встрѣчаются сильныя и слабыя, то учитель пусть вообразитъ себѣ средній классъ и соразмѣряется съ его силами.

Вольфъ былъ не только геніальнымъ практическимъ преподавателемъ, но также и теоретикомъ педагогики. Идеалъ воспитанія по Вольфу состоитъ въ „чисто человѣчномъ образованіи и въ подъемѣ всѣхъ умственныхъ и душевныхъ силъ до прекрасной гармоніи внутренняго и внѣшняго человѣка.“ Практическая педагогика по мнѣнію Вольфа есть „искусство, развивать и совершенствовать путемъ воспитанія и преподаванія способности и силы человѣка въ порѣ его нравственнаго несовершеннолѣтія для назначенія его будущей жизни.“ Образовать хорошаго воспитателя и учителя то же, что образовать хорошаго поэта, живописца, художника вообще. Для этого требуются естественныя способности, теорія и упражненіе. Теорія содѣйствуетъ менѣе всего. Такъ какъ воспитатель преднамѣренными дѣйствіями имѣетъ развить и совершенствовать способности и силы подростающаго человѣка для назначенія его будущей жизни, то онъ долженъ также развить прежде всего тѣлесныя силы, а именно въ томъ родѣ, какъ то дѣлалось всѣми народами древности. Потому-то дитя до десятилѣтняго возраста отнюдь не должно просиживать по цѣлымъ часамъ, а только по получасу; глупо заставлять дѣтей для ранняго ученія сидѣть смирно; дѣтскіе уроки должны быть коротки и отрывочны и давать только поводъ къ размышленію. Душа сперва развивается сама собою; вниманіе и искусство должны помогать ей, но безъ доктрины; послѣдняя наступаетъ лишь въ позднѣйшій возрастъ. Чтобы первоначальное воспитаніе шло правильно: вотъ въ чемъ главнѣйшая задача родителей. Домашнее воспитаніе должно быть тѣлесное и душевное, а послѣднее—нравственнымъ и умственнымъ образованіемъ. „Душа—господствущая часть, а тѣло—служебная. Но съ плохимъ слугою ничего не подѣлаешь. А потому необходимо развить тѣло такъ, какъ требуется для души, чтобы оно могло служить ей.“ Родители да соблюдаютъ строго слѣдующія правила: начиная съ шестилѣтняго возраста, дитя должно нѣсколько настойчивѣе заниматься съ частными учителями или въ общественной школѣ, но еще прежде того, смотря по развитію его способностей, ему сообщаютъ отрывочно историческія, географическія и естественныя свѣдѣнья; ему подсказываютъ многое понятное для дѣтей, даже прежде чѣмъ оно научится читать, особенно легкіе и полезные стихи, пока оно не затвердитъ этого на память. Въ то же время необходимо пріучать его къ безусловному повиновенію родителемъ и старшимъ благонамѣреннымъ лицамъ. Потомъ слѣдуетъ внушить ему такое же повиновеніе учителямъ. Съ 6-тилѣтняго возраста дѣти наполовину принадлежатъ уже государству, которое поэтому и печется о общественномъ обученіи, чтобы впослѣдствіи

грубые, безнравственные и въ какомъ бы то ни было отношеніи негодные члены гражданскаго общества не противодѣйствовали лучшему правительству. Объ обязанностяхъ родителей относительно школы Вольфъ выражается такъ: „Общественное обученіе не можетъ достичь своей цѣли, если родители или люди ихъ замѣнившіе не содѣйствуютъ тому всѣми силами, не устраняютъ всего, что можетъ помѣшать вліянію школы.“ „Разъ избранная школа да будетъ въ почетѣ у родителей, пусть они дѣлаютъ все, что можетъ споспѣшествовать учителямъ въ ихъ трудныхъ занятіяхъ, и устраняютъ все, что можетъ затруднить или помѣшать успѣхамъ. Если родители не исполняютъ по мѣрѣ силъ всего, чтобы споспѣшествовать пользѣ общественнаго преподаванія и даже поднять его, то они грѣшатъ противъ общественнаго строя, открывающаго имъ такую широкую возможность для развитія дѣтей.“ Съ этою цѣлью дѣтямъ и необходимо „внушить повиновеніе учителямъ. Потому-то родители и должны обращаться съ ними съ любовью и уваженіемъ и отнюдь не допускать недовѣрія къ ихъ знанію и инымъ способностямъ.“ „За исключеніемъ неотвратимой нужды и торжественныхъ случаевъ никогда не слѣдуетъ дозволять, чтобы дѣти пропускали урокъ въ школѣ.“ „Родители обязаны также внимательно слѣдить за домашними занятіями.“—„Школа должна приготовить ученика къ его будущему званію. Если онъ избралъ научное поприще, то приготовляется въ гимназіи, ученіе въ которой, какъ и во всѣхъ школахъ, должно быть вообще образовательное и элементарное. Потому что школьное ученіе имѣетъ цѣлью сообщить воспитаннику знанія и умѣнья, которыя сдѣлали бы его не столько ученымъ, сколько образованнымъ, научно способнымъ человѣкомъ; настоящей учености и научному развитію долженъ содѣйствовать университетъ. Обученіе въ гимназіяхъ частью относительно предметовъ, частью по формѣ должно быть такимъ, чтобы оно цѣлесообразно подготовляло къ университетскимъ занятіямъ. Оно должно ограничиться тѣми предметами, которые необходимо знать студенту, чтобы онъ могъ оріентироваться, слѣдя за преподаваніемъ въ университетѣ. Относительно метода обученія Вольфъ говоритъ: „Лишь въ университетѣ преподаваніе должно быть научное, а въ школѣ — приготовительное, вообще образовательное и элементарное.“ Преподаваніе должно по возможности сообразоваться съ индивидуальностью. „Одно изъ главныхъ правилъ слѣдующее: невозможно придумать такую норму, которая была бы одинаково хороша для всякихъ способностей; съ каждымъ изъ учениковъ надо обращаться смотря по складу его ума.“ Вольфъ утверждаетъ также: „Правда, всѣ роды человѣческаго знанія сродни между со-

бою, но многіе изъ нихъ заразъ уживаются въ одной головѣ большею частью не лучше настоящихъ родственниковъ, хотя-бы даже дѣтей одной семьи, вслѣдствіе различныхъ характеровъ, которыми они отличаются другъ отъ друга.“ „Мы не хотимъ образовать одинъ только умъ, а иначе впадемъ въ односторонность; мы должны обратить вниманіе также на воображеніе и высокое чувство къ благородному и прекрасному.“ Предположивъ это, мы думаемъ, что посвящающіе себя ученому званію молодые люди въ школахъ должны быть доведены въ слѣдующихъ предметахъ до того чтобы могли съ пользою слушать связныя лекціи по академическимъ наукамъ, какъ на латинскомъ, такъ и на нѣмецкомъ языкѣ и помимо лекцій успѣшно продолжать собственное образованіе, a) Элементарное обученіе заключаетъ въ себѣ все, что гимназіи имѣютъ общаго съ мѣщанскими школами: чтеніе, письмо, счетъ, рисованіе, музыку, первоначальныя основы французскаго языка, новѣйшую географію, нѣчто изъ исторіи, изъ антропологіи и пр. b) Древніе языки, особенно латинскій; исторію, а именно фундаментальную или всеобщую, какъ относительно міровой торговли, такъ и относительно поступательнаго движенія человѣческой культуры, искусствъ и наукъ; болѣе полную географію новѣйшаго міра и отчасти также древняго, начальныя основанія математики, законъ Божій, естественную исторію, частью такъ называемыхъ трехъ царствъ природы, частью особенно человѣка, сверхъ того первоначальныя общія понятія изъ физики и пожалуй также изъ химіи. c) Что касается до умѣній, то выходящій изъ школы долженъ понимать полатини и пофранцузски настолько, чтобы читать не очень трудныя сочиненія; онъ долженъ быть въ состояніи правильно выражаться и написать удобопонятное сочиненіе на родномъ языкѣ и по крайней мѣрѣ на латинскомъ (почему обученіе латини должно начаться не позже 10-тилѣтняго возраста); наконецъ онъ долженъ освоиться съ искусствомъ дѣлать извлеченія изъ разныхъ полезныхъ сочиненій для образованія разсудка. Такъ какъ все занимающее главнѣйше память и воображеніе принадлежитъ попреимуществу школамъ, то изученіе языковъ, особенно ученыхъ древнихъ, самое цѣлесообразное упражненіе для юношескаго возраста. „Изученіе языковъ должно предшествовать наукамъ. Оно вмѣстѣ съ тѣмъ должно служить основою послѣднимъ. Если такимъ образомъ изучаютъ языки, то пріобрѣтаютъ не только знаніе многихъ предметовъ, читая напр. историческихъ писателей, мудрецовъ, но сверхъ того философское изученіе не совсѣмъ еще не философскаго языка образуетъ умъ и даетъ ему правильное направленіе.“ Изученіе языковъ требуетъ вѣдь a) развитія памяти, какъ на отдѣльныя слова, такъ и на связь между мыслями, на предметы

и способствуетъ всему этому. b) Благодаря такому средству, умъ получаетъ нѣкоторую подготовку къ высшимъ напряженіямъ, а именно много умственныхъ понятій, вникновеніе въ операціи разсудка и вслѣдствіе искусства въ дѣлѣ пониманія и толкованія—такую многостороннюю духовную сноровку, какъ едва ли при какомъ либо другомъ занятіи. Притомъ, менѣе хорошій методъ тутъ далеко не такъ сильно вредитъ формальному образованію, какъ при другихъ учебныхъ предметахъ; зло въ нѣкоторомъ родѣ уже въ самомъ себѣ носитъ свое цѣленіе. c) Благодаря тому, что изученіе древнихъ языковъ совершается на классическихъ писателяхъ, оно образуетъ чистый вкусъ и правильный разсудокъ, столь необходимые для успѣшнаго занятія науками и въ практической жизни, предохраняющіе отъ пошлыхъ мудрованій и сумасбродства и пріучающіе къ либеральнымъ помысламъ. d) Толковитое и не бездушное чтеніе классическихъ писателей подготовляетъ къ настоящимъ наукамъ еще въ томъ отношеніи, что снабжаетъ умъ матеріаломъ, который молодому человѣку придется впослѣдствіи разработать научно; притомъ же этотъ матеріалъ предлагается ему въ болѣе легкомъ и ясномъ видѣ. Особенно латинскій языкъ слѣдуетъ изучить въ школѣ настолько, чтобы выходящій оттуда могъ послѣ нѣкоторой подготовки объяснить по крайней мѣрѣ относительно полнаго смысла словъ всякаго не очень труднаго писателя, понимать устное изложеніе и писать на этомъ языкѣ безъ грамматическихъ ошибокъ. Греческій языкъ въ видѣ обязательнаго учебнаго предмета Вольфъ требуетъ только для теологіи; впрочемъ, по его мнѣнію, изученіе его можно бы допустить въ видѣ награды за отличные успѣхи въ другихъ урокахъ, но отнюдь не принуждая и не навязывая насильно. „Дѣловой человѣкъ не нуждается въ древнихъ языкахъ; они, такъ сказать, слишкомъ хороши для него, потому что черезъ-чуръ многое предполагаютъ.“ „Греческій и англійскій языки заслуживаютъ собственно предпочтеніе передъ другими. Лучше всего было бы, еслибъ послѣ родного языка, который рано слѣдовало бы изучать грамматически, принялись прежде всего за два упомянутые языка.“ „Но какъ ни предавался я надеждѣ, чтобы изученіе древнихъ языковъ начиналось съ греческаго, однако въ виду общественныхъ школъ я отказался отъ той прекрасной мысли или мечты. Все наше современное образованіе противится этому. Въ общественномъ преподаваніи входитъ въ расчетъ еще то обстоятельство что, принимаясь послѣ нѣмецкаго непосредственно за латинь (отнюдь не за французское прежде) потомъ за греческое,—мы въ такомъ случаѣ подвигаемся постепенно; такъ какъ латинское въ самомъ дѣлѣ во многихъ отношеніяхъ представляетъ какъ бы серед-

нее звено между древними и новыми языками. Я убѣжденъ сверхъ того, что изучай наши мальчики сперва года два греческій, а потомъ уже латинскій, то въ концѣ концовъ никто болѣе не сталъ бы писать на древнемъ языкѣ. Потому что погречески въ наше время не научишься писать и безъ того, а послѣ уже очень немногіе достигли бы истиннаго умѣнья писать и полатини; необходимо вѣдь обладать весьма большимъ искусствомъ, чтобы вопреки природѣ, которая каждаго изъ насъ предназначила собственно для одного только языка, какъ для одного отечества, усвоить себѣ два языка дотого, чтобы умѣть на нихъ писать и говорить, — и заявлять подобныя требованья могутъ только такіе люди, которые сами не въ состояніи удовлетворить имъ. Кстати скажу нѣсколько словъ о греческихъ письменныхъ упражненіяхъ, которыя въ настоящее время введены въ нѣкоторыхъ школахъ. Я собственнымъ опытомъ извѣдалъ, что первоначальныя знанія всякаго языка, какъ его формы, такъ и обороты рѣчи усвоиваются лучше всего, если много пишутъ, и въ этомъ отношеніи я не вижу никакой разницы между древними и новыми языками. А потому у каждаго передъ глазами да находится грамматика въ примѣрахъ — собственнаго сочиненія: итакъ, въ третьемъ и во второмъ классахъ подобныя тэмы будутъ полезны, но большею частью лишь краткія предложенія, и безъ всякихъ притязаній на слогъ.“ „Главнымъ правиломъ всякаго преподаванія да служитъ древнее изреченіе Горація: Quicquid praecipies, boevis esto; *) или, какъ говоритъ хорошій математикъ, Фаберъ: худшими учителями слѣдуетъ считать тѣхъ, которые свое преподаваніе прерываютъ многословіемъ. Желая сказать многое, они почти ничего не высказываютъ, и скорѣе оглушаютъ своихъ учениковъ, нежели выясняютъ предметъ. Изученіе большей части наукъ въ школѣ должно быть хотя еще не строгое, а все-таки, гдѣ требуется, точное, но отнюдь не слишкомъ систематичное. Молодой человѣкъ да усвоитъ себѣ то, что Платонъ хвалитъ въ Исократѣ, т. е. онъ да питаетъ любовь къ высшему пониманію и къ наукѣ, да обладаетъ философскимъ духомъ, но не самою еще философіею. Онъ долженъ научиться правильно и проницательно мыслить; пусть пріучается также размышлять о предметахъ искусствъ, особенно словесныхъ; пусть знакомится съ критикою, — поучается у Платона обозрѣвать цѣлые ряды идей; — при всемъ томъ отнюдь не обнимать систематично какой бы то ни было отдѣлъ философіи. Все понимать и претворять по возможности и по мѣрѣ необходимости въ свое личное умѣнье. Изъ реторики много предварительныхъ знаній заимствуются при чтеніи Цицерона; для основныхъ

*) Чему бы ты ни училъ, будь кратокъ.

положеній и правилъ вездѣ должны быть примѣры и даже предшествовать имъ. Системы реторики не полагается ни въ одномъ классѣ, но часто приводятся стилистическія правила, то при чтеніи реторики Цицерона, то при высшихъ стилистическихъ упражненіяхъ и пр." — „Постоянными уроками высшихъ классовъ въ гимназіи должны быть: стиль въ нѣмецкомъ и латинскомъ, французскій и еврейскій языки, исторія народовъ и литературы, математика и географія. Вставочные полугодовые уроки: энциклопедическій обзоръ наукъ, предварительныя понятія о философіи, законъ Божій, Новый завѣтъ, античные предметы древнихъ народовъ вообще, римскія древности, миѳологія, физика, реторика и піитика, просодія и метрика. Изъ всего этого въ теченіе $2^1/_2$ лѣтъ ничего не должно быть исключаемо". — Полная гимназія должна состоять изъ 7 классовъ: Седьмой: понедѣльникъ. 5 часовъ: законъ Божій; письмо чтеніе и изложеніе; чтеніе полатини; рисованіе: первоначальныя основныя линіи. Вторникъ 5 ч.: латинь, хорошее произношеніе; счетъ; новая географія; первоначальныя основанія естественной исторіи; рисованіе. Середа. 3 ч.: исторія народовъ и человѣчества въ отрывкахъ; французское чтеніе; умственныя упражненія. Четвергъ. 5 ч.: Законъ Божій и нравоученіе; письмо; чтеніе полатини; нѣмецкій языкъ; рисованіе. Пятница. 5 ч.: латинскій языкъ; счетъ; новая всеобщая географія; естественная исторія; рисованіе и чистописаніе. Суббота 3 ч.: исторія народовъ въ отрывкахъ; изложеніе понѣмецки; французское чтеніе. — Шестой классъ: понедѣльникъ. 5 ч.: естественная исторія; нѣмецкій языкъ; французскій; письмо; общеполезныя знанія. Вторникъ. 5 ч.: изложеніе; латинь; рисованіе; счетъ; исторія. Середа. 5 ч.: законъ Божій; письмо; умственныя упражненія. Четвергъ 5 ч.: естественная исторія; нѣмецкій языкъ; французскій; письмо; общеполезныя знанія. Пятница. 5 ч.: изложеніе; латинь; нѣмецкая исторія; счетъ; общеполезныя знанія. Суббота. 3 ч.; законъ Божій; латинь; умственныя упражненія. — Пятый: понедѣльникъ. 5 ч.: нѣмецкій языкъ; латинь; рисованіе или счетъ; письмо; умственныя упражненія. Вторникъ. 5 ч.: законъ Божій; нѣмецкій языкъ; латинь; естественная исторія; французскій языкъ. Середа. 3 ч.: географія; латинь; исторія. Четвергъ. 5 ч.: нѣмецкій языкъ; исторія; рисованіе или счетъ; письмо; умственныя упражненія. Пятница. 5 ч.: законъ Божій; нѣмецкій языкъ и латинь; латинь, письмо; французскій языкъ. Суббота. 3 ч.: новая географія; латинь; исторія. — Четвертый: понедѣльникъ. 5 ч.: греческій языкъ (первый курсъ Якоба); нѣмецкій; латинь; приготовительная математика; письмо. Вторникъ. 5 ч.: нѣмецкая стилистика; латинь; общеполезныя знанія; французскій языкъ; новая географія. Середа. 3 ч.: исто-

рія; греческое чтеніе; практическій счетъ. Четвергъ. 5 ч.: греческое чтеніе; декламація и изложеніе понѣмецки; латинь; приготовительная математика; письмо. Пятница. 5 ч.: законъ Божій; нѣмецкая стилистика; латинь; французскій языкъ; новая географія. Суббота. 3 ч.: исторія; писать понѣмецки и полатини.—Третій: понедѣльникъ. 6 ч.: законъ Божій; греческій языкъ—счетъ; латинская проза (Курцій, Плиній); исторія; писать полатини; естественная исторія. Вторникъ. 6 ч.: греческія грамматическія упражненія; латинь; французскій языкъ; латинская піитика; нѣмецкій языкъ. Середа. 4 ч.: математика; нѣмецкій языкъ — сочиненіе на тэмы; французскій языкъ. Четвергъ. 6 ч.: законъ Божій; греческій языкъ—счетъ; латинская проза; исторія; писать полатини; естественная исторія. Пятница. 6 ч.: новая географія; греческій грамматическій переводъ; латинская піитика (скандовка и просодія); естественная исторія; латинская піитика; греческій языкъ. Суббота. 4 ч.; нѣмецкій языкъ; математика; латинь; рисованіе; музыка.—Второй: подѣльникъ. 6 ч.: латинская проза (Ливій); высшая математика; греческая піитика (Одиссея) (письменное повтореніе въ кабинетѣ); французскій языкъ; декламація и изложеніе понѣмецки; латинское письмо; чтеніе новой латини и объясненіе вокабуловъ. Вторникъ. 6 ч.: Латинская піитика (Эклоги Виргилія); новая географія и статистика; греческая проза (Анавасисъ); еврейская грамматика; латинь; просодія и метрика въ нѣмецкомъ и латинскомъ. Середа. 5 ч. философская исторія; элементы исторіи; писать полатини; нѣмецкая стилистика; выборка для библіотеки. Четвергъ. 6 ч.: латинская проза; высшая математика; греческая піитика; рисованіе—музыка; нѣмецкая декламація и пр.; миѳологія. Пятница. 6.: латинская піитика; новая географія и статистика; греческая проза; французскій языкъ; латинь; нѣмецкія упражненія. Суббота. 5 ч,; переводъ и новая латинь; элементы исторіи; греческая грамматика французскій языкъ; библіотека открыта.—Первый: классъ понедѣльникъ. 6 ч.: философія (психологія, логика); греческая піитика (Эсхилъ, Софоклъ); латинская проза съ объясненіями (Тацитъ); исторія литературы (исторія культуры); новая географія и статистика; избранныя рѣчи Цицерона. Вторникъ. 6 ч.: латинская стилистика; греческая проза (письменное повтореніе въ кабинетѣ); высшая математика; французскій или итальянскій языкъ или музыка; нѣмецкая стилистика; всеобщая исторія. Середа. 5 ч.: законъ Божій; физика; латинская піитика съ объясненіями; еврейскій языкъ; англійскій; библіографія въ библіотекѣ. Четвергъ. 6 ч.: римскія древности; греческая піитика; черченіе плановъ; латинская проза съ объясненіями; рисованіе—музыка; новая географія и статистика; избранныя рѣчи Цицерона. Пятница. 6 ч.: упражне-

ніе въ латинской стилистикѣ; греческая проза (письменное повтореніе въ кабинетѣ), высшая математика; французскій—итальянскій языкъ—музыка; нѣмецкій языкъ, особенно декламація и изложеніе; всеобщая исторія. Суббота. 5 ч.: римскія древности; греческая грамматика вмѣстѣ съ письменными упражненіями и извлеченіями; латинская піитика съ объясненіями; еврейскій языкъ—англійскій; библіографія въ библіотекѣ.

Касательно поступленія учениковъ изъ школы въ университетъ было бы весьма желательно, чтобы учителя въ гимназіяхъ сумѣли и захотѣли довести образованіе учащихся до университета въ такомъ совершенствѣ, чтобы подъ конецъ учебнаго срока не потребовалось никакой подробной провѣрки. Пожалуй, желаніе можетъ быть и усилится въ такомъ случаѣ у посредственныхъ и плохихъ учителей, но умѣнье едва ли. Затѣмъ правительству стóитъ только обратить вниманіе на то, чтобы два главныхъ экзамена до поступленія производились весьма строго и подробно, но безъ лицепріятія. На дѣлѣ очень часто оказывалось, что выпущенные съ наилучшими свидѣтельствами зрѣлости въ университетѣ дѣлались лѣнивыми и неспособными ко всему, что обѣщали прежде, а незрѣлые напротивъ того оказывались зрѣлыми и способными. Время до университета представляетъ еще сомнительный возрастъ; лишь слѣдующіе затѣмъ 3 или 4 года рѣшаютъ все. Отсюда слѣдуетъ заключить, что всякая похвала и всякое порицаніе въ тотъ возрастъ должны быть раздаваемы хотя и справедливо, но въ умѣренныхъ выраженіяхъ, ни позоря, ни прославляя, а только такъ, чтобы вѣдомства могли знать, которымъ изъ учащихся они должны давать преимущества или отказывать въ нихъ. При торжественномъ выпускѣ молодыхъ людей подъ конецъ учебнаго курса, испытанія оказываются почти излишними, такъ какъ учителя по многолѣтнему наблюденію успѣли вполнѣ ознакомиться съ каждымъ изъ учениковъ и отнюдь не могутъ допустить, чтобы кто-нибудь въ письменномъ испытаніи, благодаря развѣ посторонней помощи—какъ то часто бываетъ—оказался вдругъ инымъ, нежели какимъ онъ представлялся имъ въ теченіе столь долгаго времени. Этимъ вводятся въ обманъ одни только посторонніе инспектора, и особенно читающіе письменныя сочиненія; учителя часто умалчиваютъ объ обманѣ; нѣкоторые даже помогаютъ ему. А между тѣмъ испытанія могутъ быть устроены даже съ пользою; выдаваемыя при этомъ свидѣтельства должны бы относиться ко всему учебному курсу молодого человѣка и только нѣсколькими простыми словами заявить, закончилъ или не закончилъ ученикъ надлежащую подго-

товку къ университету. Изъ методики Вольфа обращаемъ вниманіе на слѣдующее: a) Преподаваніе закона Божія: для первоначальной народной школы Вольфъ совѣтуетъ раннее обученіе Священной исторіи, замѣчая: „Главнымъ дѣломъ всегда должны быть основныя правила нравственности и религія; а потомъ— знаніе родного языка. Эти предметы составляютъ основу для всѣхъ остальныхъ.“ b) Методъ преподаванія нѣмецкаго языка. 1) Привычка правильно выражаться составляетъ начало всякаго языкоученія. 2) Первые отрывки для чтенія дѣтямъ должны быть поэтическіе, потому что въ поэзіи гораздо болѣе дѣтскаго нежели въ прозѣ, и первая существовала прежде послѣдней. 3) Для высшаго образованія прежде всего необходимо хорошее обученіе родному языку, такъ что съ нимъ слѣдуетъ соединить грамматику, и все это прежде чѣмъ приниматься за другіе языки. 4) Практическое преподаваніе родного языка слѣдуетъ вести на примѣрахъ и тщательно, такъ чтобы и низшія сословія могли понимать цѣлый періодъ. Если не исполнять этого, то образованіе будетъ крайне задержано. 5) Хотя весьма полезно развивать грамматическія первоначальныя правила на примѣрахъ, однако и тутъ также необходимо побуждать ученика къ настоящему ученію, заставляя его склонять и спрягать, знакомя съ необыкновенными словами. 6) Необходимо заставить записывать примѣры; начинающіе должны исправлять ошибки. 7) Пусть стихи не слишкомъ высокихъ, но все-таки поэтическихъ стихотворцевъ перелагаются въ прозу; причемъ сперва объясняется стихотвореніе. 8) Слѣдуетъ также дѣлать извлеченія. При этомъ ученикъ долженъ пріучаться различать наиболѣе важные предметы отъ побочныхъ обстоятельствъ. На этотъ конецъ учитель обязанъ прочесть довольно обширную статью и показать, безъ чего нельзя обойтись и что служитъ только для одной фантазіи. 9) Грамматическое преподаваніе должно имѣть свою основу, во всякомъ случаѣ свою необходимую поддержку въ нѣмецкомъ урокѣ, въ которомъ излагаются частью поэтическія, частью прозаическія статьи. 10) Вслѣдствіе через-чуръ ранняго сочиненія нѣмецкихъ статей дѣти, напрасно утруждаясь, дѣлаются пошлыми болтунами и доходятъ до безплодной скороспѣлости. c) Методъ греческаго языка: въ одномъ изъ низшихъ классовъ упражняться въ склоненіяхъ и спряженіяхъ, включая сюда самое необходимое изъ синтаксиса, чтобы по возможности скорѣе приняться за книгу для чтенія. При каждомъ существительномъ упоминать членъ и родительный падежъ; съ формою существительныхъ связывать примѣненіе частицъ. Первоначальное изученіе глаголовъ должно поддерживаться раскрашенной таблицей; такъ чтобы ученикъ видѣлъ, что происходитъ съ отдѣльными временными формами спереди, сза-

ди и въ серединѣ. Окончивъ склоненія и спряженія, можно приступить къ теоріи превращенія буквъ и затѣмъ уже подробнѣе къ правиламъ произношенія. Пользоваться только іоническимъ діалектомъ: по книгѣ для чтенія Геродота. Въ среднихъ греческихъ классахъ необходимо для повторенія изучаемаго переводить короткія греческія формулы, короткія предложенія, но отнюдь ничего имѣющаго притязаніе на стиль.—d) Методъ латини: 1) на латинскій языкъ слѣдуетъ смотрѣть какъ на живой и потому выбирать только то, что чаще всего употребляется лучшими писателями. 2) Впослѣдствіи уже переходятъ къ болѣе глубокимъ изслѣдованьямъ. 3) Пока дѣти не знаютъ главныхъ правилъ всеобщей грамматики, до тѣхъ поръ не слѣдовало бы съ ними начинать латинь. 4) Все да проходится практически, не прибѣгая къ частымъ разсужденіямъ, не должно изучать ни одного правила, не усвоивъ себѣ примѣра, вся грамматика должна состоять изъ примѣровъ. Гесснеръ уже, а прежде него еще Фаччіолати сказали: latinam linguam non ex gramaticorum libris comparandam esse. *) 5) Сначала надо изучить формы, и это изученіе поддержать письменно; потомъ запечатлѣть въ памяти изучаемыя формы и короткія предложенія. 6) Въ третьемъ склоненіи необходимо при каждомъ словѣ знать родительный падежъ, относительно рода отнюдь не вдаваться въ подробности, къ каждому слову слѣдуетъ заучить прилагательное. 7) Предлоги надо изучать вмѣстѣ съ первоначальными основаніями; объ остальныхъ частицахъ рѣчи упоминается сперва при чтеніи, а потомъ уже занимаются ими особо въ связи. 8) Необходимо методическое изученіе вокабулъ. Сперва читаютъ вокабулы, связываютъ ихъ съ прилагательными, разсматриваютъ съ разныхъ точекъ зрѣнія, а потомъ заставляютъ учить наизустъ. Главное дѣло, чтобы иногда проходили коренныя слова со всѣми ихъ производными и притомъ объясняли какъ законы производства, такъ и значеніе приставокъ. 9) Синтаксисъ сначала проходится не подробно; пусть ученикъ самъ изъ чтенія составляетъ большую часть правилъ. Переходъ отъ частнаго къ общему самый правильный. Учебная грамматика должна ограничиться классическимъ періодомъ языка и коротко и ясно привести въ систему самыя необходимыя правила. Стилистическія упражненія. Писать полатини вообще слѣдуетъ только желающимъ основательнѣе изучить языкъ. Сначала упражненія для изученія правилъ. Связныя статьи для упражненій должны быть сперва историческаго, а потомъ философскаго содержанія. Затѣмъ слѣдуютъ обратные переводы—болѣе свободныя упражненія въ постройкѣ латинскихъ періодовъ путемъ подражанія.

*) Латинскій языкъ долженъ изучаться не по грамматикамъ.

Передѣлки, причемъ пріобрѣтается точность въ употребленіи глаголовъ и ловкость въ способѣ выраженія. Прозаическая обработка поэтическихъ отрывковъ. Переводы съ греческаго на латинское Передѣлки изъ одного рода стиля въ другой. Сочиненія по свободному выбору на данную тэму. Разговорами полатини заниматься только понемногу.—О древнихъ языкахъ вообще заявляется: Вслѣдствіе простоты, достоинства и высокаго всеобъемлющаго духа, какимъ древніе выражали все истинное, благородное и прекрасное, они навсегда по праву будутъ наставниками и ободряющими руководителями потомства. Чтеніе и созерцаніе ихъ твореній всегда будутъ освѣжать умъ и душу, не какъ исторически данные характеры, а напротивъ, какъ тѣсная связь съ дорогими и излюбленными личностями: передавая свои помыслы и чувствованья, они въ растлѣнныя эпохи исправятъ недостатки воспитанія и выведутъ людей изъ ихъ современной ограниченности. Музамъ, обитающимъ лишь въ перешедшихъ къ намъ изъ древности искусствахъ, часто уже удавалось своими чарами обуздывать грубость народовъ и приближать ихъ къ истинному человѣческому достоинству: почему бы не повліять имъ также и въ позднѣйшіе вѣка, по крайней мѣрѣ на единичныя, способныя одушевляться ими личности.—Въ математикѣ Вольфъ преподаваніе геометріи въ гимназіи хотѣлъ сначала ограничить двумя первыми книгами Евклида; скоро однако онъ нашелся вынужденнымъ уступить требованьямъ вѣка и впослѣдствіи онъ требуетъ: „Въ математикѣ ученикъ можетъ считаться хорошо подготовленнымъ, если, усвоивъ себѣ операціи научной ариѳметики, соединяетъ съ этимъ основательное знаніе геометріи и прямолинейной тригонометріи.“—

Относительно *дисциплины* Вольфъ исходилъ отъ того основного положенія, что съ нею слѣдуетъ связать лучше всего предупрежденіе и раннее вразумленіе. Воспитанникъ долженъ побуждаться присущими самому дѣлу мотивами и особенно въ ученыхъ школахъ дойти до того, чтобы не только готовиться на скорую руку къ экзамену, а напротивъ, заниматься подготовкою къ университету по внутреннему научному влеченію, изъ любви къ дѣлу. Для поощренія учениковъ служатъ награды книгами, общая цензура, содержащая въ себѣ отмѣтки учителей касательно прилежанія, исполнительности, нрава и поведенія, наконецъ раздача школьныхъ свидѣтельствъ. Онъ требуетъ искреннихъ отношеній между учителями и учениками. Пусть также учитель совѣтуетъ своимъ ученикамъ касательно выбора призванія, что конечно у даровитыхъ личностей рѣшается большею частью рано, но у посредственныхъ относительно литературнаго или нелитературнаго поприща должно бы совершаться не прежде 14-ти или 15-тилѣтняго возраста, а относительно спеціаль-

ныхъ занятій часто даже еще позже, а именно въ исходѣ учебнаго срока, или, что было бы лучше всего, въ началѣ университетскаго періода.

Такова гимназія Вольфа. Она въ главныхъ чертахъ послужила основою для современныхъ, особенно для прусскихъ гимназій. И по правдѣ сказать, какъ бы ни отстала она отъ современности вслѣдствіе наступившей затѣмъ борьбы между реализмомъ и гуманизмомъ, но все таки эта гимназія представляется намъ свидѣтельствомъ и созданіемъ глубоко мыслящаго и практическаго человѣка, такъ что даже въ наше время нельзя пренебречь ею. То же слѣдуетъ отнести и къ мыслямъ его объ университетахъ; онѣ должны быть отмѣчены для современной эпохи и заслуживаютъ полнаго ея вниманія. „Я предлагаю — говоритъ онъ — улучшенія, касающіяся всеобщей жалобы на упадокъ доброй дисциплины въ университетахъ. Прежде всего необходимо мужественно возстать противъ господствующаго духа, въ настоящее время все болѣе проникающаго въ систему научныхъ занятій. Пусть этотъ дурной духъ изгоняется съ кротостью и исподоволь; но да исполняется это съ настойчивымъ рвеніемъ, тогда неминуемо послѣдуетъ благой успѣхъ для всего истиннаго образованія въ отечествѣ. Я того мнѣнія, что не слѣдуетъ приступать къ значительнымъ и нарушающимъ общій порядокъ измѣненіямъ въ протестантскихъ университетахъ: благотворныя стороны прежнихъ учрежденій нами извѣданы, и мы все еще пользуемся ихъ плодами; для того чтобы судить о лучшемъ возможномъ устройствѣ, намъ сперва пришлось бы испытать его, а такая попытка во многихъ отношеніяхъ можетъ обойтись очень дорого. Важнѣйшій источникъ, который слѣдовало бы пресѣчь, это недостатокъ влеченія къ истинно основательнымъ знаніямъ. Большинство смотритъ на занятіе науками точно такъ же какъ на ремесло и имѣетъ въ виду одну только цѣль, какъ бы путемъ обычнаго экзамена добиться казеннаго мѣста, — а затѣмъ возникаетъ еще поползновеніе по возможности веселѣе провести остающееся отъ переписки тетрадей время. Зло это тотчасъ же пресѣклось бы, еслибъ экзаменъ на должности былъ строже нежели до сихъ поръ и устроенъ такъ, чтобы онъ стоялъ въ связи съ лекціями въ университетѣ. На такой конецъ потребовалось бы для каждаго класса учащихся назначить административно установленный учебный курсъ, продолжающійся по малой мѣрѣ $2^1/_2$ года; онъ и долженъ быть положенъ въ основу сказаннаго экзамена; кандидатъ да не будетъ обезпеченъ по крайней мѣрѣ заранѣе, что его не проэкзаменуютъ въ томъ или другомъ предметѣ. Сверхъ того необходимо выдавать также свидѣтельства насчетъ посѣщенія извѣстныхъ

лекцій. Притомъ въ первое полугодіе или первый годъ никто не долженъ слушать иныя какъ только приготовительныя, а не такъ называемыя главныя, ни спеціальныя лекціи; слѣдовало бы даже приблизительно назначить порядокъ посѣщенія лекцій. Но для того чтобы залучить болѣе прилежныхъ, лучше сознающихъ значеніе академическихъ занятій студентовъ, необходимо было бы, чтобы въ университетъ не принимали по крайней мѣрѣ ранѣе 19-тилѣтняго возраста и чтобы слѣдовательно до тѣхъ поръ никому не выдавались стипендіи. Въ теченіе послѣднихъ лѣтъ кругъ обученія въ школахъ расширили до того, что онъ сталъ почти вдвое объемистѣе прежняго; несмотря на это прежде покидали школу на 19-ти или 20-тилѣтнемъ возрастѣ, а теперь на 17-тилѣтнемъ: какъ же послѣ этого прекратиться жалобамъ противъ поступающихъ безъ подготовки студентовъ? Академическіе преподаватели должны затѣмъ обратить вниманіе главнѣйше на то, чтобы возбудить въ слушателяхъ истинную склонность къ преподаваемымъ предметамъ и такимъ образомъ побудить ихъ къ личному труду: безъ этого даже лучшая, самая ученая лекція только вполовину полезна.—Если бъ все это исполнилось мало по малу, то безъ всякаго сомнѣнія улучшились бы и нравы и образъ жизни студентовъ. Потому что теперь, когда теологъ слушаетъ одни только скудныя спеціальныя лекціи, не помышляя даже о томъ, чтобы по временамъ отдавать объ нихъ отчетъ; когда юристъ, не занимаясь болѣе ни философіей, ни римскою исторіею, ни древностями, нисходитъ до настоящаго ремесленника, теперь вовсе даже немыслимо, чтобы такое поверхностное ученіе не породило лѣни, распутства и всякаго рода грубыхъ наклонностей. Замѣчено, что народныя буйства и смуты почти всегда производятся людьми, поступающими въ университетъ изъ-за хлѣба съ масломъ, какъ выразился одинъ изъ знаменитыхъ писателей".

Среди научной и педагогической дѣятельности Вольфа университетъ въ Галле былъ закрытъ, и Вольфъ не только лишился своихъ доходовъ, но въ тоже время былъ исторгнутъ изъ средоточія своей жизненной дѣятельности и низвергнутъ съ вершинной точки его всемірно исторического положенія. Потому что, находясь съ 1807-го г. въ Берлинѣ, онъ все болѣе и болѣе становился чуждымъ вновь возникающей и наступающей эпохѣ: ему была непонятна разсвѣтающая будущность и онъ отвратился отъ нея, но вмѣстѣ съ тѣмъ сошелъ съ своего историческаго поприща. Правда, въ Берлинѣ онъ трудился еще въ академіи и принялъ словомъ и дѣломъ самое живое участіе въ основаніи тамошняго университета,—домогаясь для самого себя главнаго надзора за всѣми берлинскими школами и спеціальной дирекціи въ предлагаемой имъ филологической семинаріи въ органической связи съ гимназіями и высшею школою въ столицѣ,

а вмѣстѣ съ тѣмъ увольненія отъ всякихъ сокращающихъ его досугъ и силы занятій. Но такъ какъ ему не разрѣшили этого, то онъ не надолго лишь остался директоромъ научной депутаціи и членомъ департамента общественнаго обученія въ министерствѣ внутреннихъ дѣлъ; потомъ мало по малу пересталъ также заниматься дѣлами дѣйствительнаго члена академіи и ординарнаго профессора въ университетѣ, предавшись исключительно досужимъ научнымъ занятіямъ;—онъ скончался 8-го августа 1824-го г. въ Марселѣ.— Вольфъ отличался широкимъ, болѣе посреди чѣмъ къ верху выпуклымъ лбомъ, синими глазами, проницательнымъ, ясно на людей и вещи обращеннымъ взоромъ, постоянно между насмѣшкою и добродушіемъ витающею улыбкою на устахъ, самосознаніемъ внутренняго достоинства, проявлявшимся во всей его наружности, быстрою поступью, благозвучною и живою рѣчью;—онъ былъ врагъ всякой неправды, высоко чтимъ своими учениками, которые достойнымъ его образомъ продолжали основанную имъ школу свободнаго самообразованія, независимаго ни отъ какого учителя. Онъ вправѣ былъ написать въ одинъ изъ своихъ послѣднихъ дней рожденія: „Я пользуюсь счастіемъ, какое въ моемъ положеніи немногимъ выпало въ удѣлъ; а именно, видѣть еще при жизни своей, что обѣщаютъ въ будущемъ наши трудовые разсадники и какъ они будутъ преуспѣвать, когда не станетъ насъ самихъ“. „Онъ отличался — сказалъ Варнгагенъ фонъ Энзе въ своей 28-го августа 1824-го г. въ память Вольфа произнесенной рѣчи—высокимъ свойствомъ полнаго, проникавшаго насквозь всѣ суставы его существа, равномѣрно оживляемаго по всѣмъ направленіямъ его воли и дѣйствія непрерывнаго умственнаго образованія. Въ жизненныхъ проявленіяхъ этого свойства не было ни пробѣла, ни застоя; онъ всегда владѣлъ самъ собою, всегда всецѣло принадлежалъ себѣ, и ни одно изъ качествъ его не было дано ему отрывочно. Оттого съ такимъ великимъ присутствіемъ духа, съ такимъ преобладаніемъ противостоялъ онъ всѣмъ переворотамъ духовныхъ житейскихъ отношеній, испытуя принималъ ихъ, мѣтко оцѣнивъ назначалъ имъ подобающее мѣсто и проницательнымъ умомъ удерживалъ или отвергалъ ихъ. Оттого-то онъ съ такимъ свѣтлымъ спокойствіемъ, всегда такъ легко и побѣдоносно, съ такимъ успѣшнымъ отпоромъ отражалъ направляемыя иногда противъ него остроты и случайно или намѣренно нахлынувшія на него затрудненія. Онъ мыслилъ обо всемъ; никакая область жизни и науки не были чужды этому полному жизни уму; блескомъ духа его озарялась даже всякая случайная обстановка; качества его вліяли по всѣмъ направленіямъ. Настроеніе его ума въ самыхъ скудныхъ предметахъ было замѣчательное; оно всегда было исполнено прелестью его величія, даже до самыхъ мелочныхъ выходокъ,

когда онъ разражался скорѣе шуточною рѣчью—нежели настоящимъ порицаніемъ. Такъ напр. въ 1817-мъ году высказалъ онъ противъ сильно развившагося ханжества и противъ направленія многихъ новыхъ сочиненій замѣтку: прежде для подобнаго рода дѣлъ употреблялось слово елейно, теперь же приличнѣе конечно замѣнить это словомъ сально; потому что елей напоминаетъ о святости, а сало о хорошей наживѣ. Онъ былъ обходителенъ и сообщителенъ; будучи слишкомъ богатъ, чтобы скаредничить, онъ на всякій научный запросъ охотно удѣлялъ отъ своихъ сокровищъ и не брезгалъ принимать отъ другихъ то, чѣмъ давно уже обладалъ и самъ. Иное новооткрытое имъ воззрѣніе, иное значительно руководящее слово его до послѣдняго времени сильнѣе подвигало окружавшихъ его мужей и юношей, нежели какое-либо напряженное усиліе съ другихъ сторонъ. Онъ никогда не поступался своимъ достоинствомъ, отстаивая его съ свойственной ему гордостью: въ немъ онъ видѣлъ почесть, какъ въ трудѣ мужество ученаго. Онъ зналъ себѣ цѣну, какъ и всякій дѣльный человѣкъ чувствуетъ и сознаетъ себя такимъ по внутреннему убѣжденію. И какъ было не знать ему своей славы, отражавшейся на него со всѣхъ краевъ Европы, со всѣхъ областей науки и искусства, когда знатнѣйшія учрежденія приглашали его въ свою среду, когда Гёте привѣтствовалъ его, прославляя въ элегіяхъ, или Александръ Гумбольдтъ посвящалъ ему драгоцѣнное достояніе своихъ естественнонаучныхъ изслѣдованій! Ученики, друзья и поклонники его разсыпаны по всѣмъ областямъ науки, они были привязаны къ нему съ вѣрностью и любовью, съ одушевленіемъ и довѣрчивостью, всенародно засвидѣтельствованными во множествѣ сочиненій и еще блестящѣе и богаче сохранившимися въ сокровищницѣ частной переписки, объемъ и содержаніе которой открываетъ намъ новыя области его духа. Исполненное чувства и участія сердце его уклонялось отъ излишней откровенности обыденныхъ заявленій; но за оградой остротъ, прихотливой рѣзкости и наружной гордости, за которой онъ хранилъ его, отъ друзей не утаилась нѣжная чувствительность этого сердца. Въ грустномъ сѣтованіи по поводу общечеловѣческихъ дѣлъ, въ трогательныхъ слезахъ искренняго соучастія онъ поражалъ изумленнаго наблюдателя своею долго скрываемою теплотою чувства".

Послѣ Вольфа рать филологовъ еще разъ распалась на два противныхъ другъ другу лагеря, изъ которыхъ однимъ руководилъ Германъ, твердо отстаивая значеніе филологіи какъ словоученія, тогда какъ другой находится подъ веденіемъ Бёка, послѣдовательно продолжавшаго и развивавшаго далѣе взглядъ Вольфа на науку о древности.

Готфридъ Германъ

родился 28-го ноября 1772-го г. въ Лейпцигѣ, первое двѣнадцатилѣтіе своей жизни провелъ въ буйныхъ ребяческихъ играхъ, потомъ подпалъ строгой, требовавшей безусловнаго повиновенія и напряженнаго труда дисциплинѣ Давида Ильгена, благодаря которой пріученъ былъ доискиваться всего и находить все самъ, давать себѣ отчетъ обо всемъ и тщательно взвѣшивать доводы за и противъ принятія какой нибудь истины и пр. Въ 1786-мъ г. уже умственно вышколенный такимъ образомъ отрокъ могъ поступить въ университетъ, съ тѣмъ чтобы по желанію его родителей изучать юриспруденцію, въ дѣйствительности же, слѣдуя влеченію своего сердца,—углубиться особенно при Фридрихѣ Вольфгангѣ Рейцѣ въ грамматику, метрику, въ Эсхила, Аристофана, Аристотеля, буколики и Плавта, а послѣ того въ Іенѣ при Рейнгольдѣ приступить къ кантовской философіи. Затѣмъ онъ въ 1794-мъ г. въ Лейпцигѣ прочелъ пробную лекцію и въ 1797-мъ г. уже получилъ мѣсто экстраординарнаго профессора, въ 1803 сдѣлался ординарнымъ профессоромъ краснорѣчія, а начиная съ 1809-го также и піитики. Профессорскую должность занималъ онъ до своей смерти, т. е. до 31-го декабря 1848 г. Этотъ малорослый, худенькій человѣкъ въ сапогахъ со шпорами (которыя послѣ своей студенческой жизни всегда носилъ цѣлый день), отличался скорою поступью, сверкающимъ взоромъ, живостью и свѣжестью въ преподаваніи, отличною памятью, глубокимъ чувствомъ къ изящному въ риѳмахъ, высокимъ мастерствомъ въ разработкѣ латинскаго языка. Такія качества дѣлали его превосходнымъ академическимъ преподавателемъ. Онъ читалъ на нѣмецкомъ языкѣ о поэзіи, критикѣ и герменевтикѣ, объ энциклопедіи филологіи, о сценическихъ древностяхъ, метрикѣ, греческомъ синтаксисѣ, объ исторіи греческой литературы, о миѳологіи; а на латинскомъ о Гомерѣ, трагикахъ, Аристофанѣ, Пиндарѣ, буколикахъ, Плавтѣ и пр. На этихъ лекціяхъ онъ исполнилъ все, чего самъ требовалъ отъ преподавателя, — а именно, чтобы послѣдній ученіемъ и примѣромъ указывалъ путь и методъ и внушалъ своимъ ученикамъ любовь къ наукѣ. О его разработкѣ писателей Янъ говоритъ: „Онъ предполагалъ механическое пониманіе, а не то, въ затруднительныхъ случаяхъ, самъ вкратцѣ намѣчалъ его, но пуще всего настаивалъ, чтобы всегда строго слѣдили за теченіемъ мыслей писателя и ясно постигали свойственное ему выраженіе, что безъ дальнихъ околичностей какъ бы само собой вытекало изъ всего способа его объясненія вообще. Затѣмъ толкованіе продолжалось безъ перерыва; онъ останавливался только, когда необходимо было

подробнѣе объяснить или исправить трудное мѣсто, и такимъ образомъ онъ на дѣлѣ поучалъ смотрѣть всегда на самую суть и не дѣлать изъ побочной вещи главнаго предмета. Когда онъ подробно разбиралъ трудное мѣсто, то было истиннымъ наслажденіемъ видѣть, съ какою ясностью и точностью онъ обнаруживалъ ошибку, доказывалъ, какъ по связи слѣдовало бы выразиться и потомъ сразу находилъ правильное или во всякомъ случаѣ изящное и подходящее выраженіе". Въ его прославившемся даже за предѣлами Германіи греческомъ обществѣ заявлялось: quae difficilia aut corrupta essent, quorum altera pecte explicando defenderentur, altera bene emendando lucem acciperent *). Общество занималось главнѣйше критикою, тогда какъ состоявшія подъ его вѣдѣньемъ греческія упражненія въ филологической семинаріи назначались болѣе всего для толкованій: одинъ изъ членовъ, смотря по очереди, объяснялъ до тѣхъ поръ, пока предсѣдатель (Германъ) не останавливалъ его, потомъ остальные, прежде всѣхъ сеніоръ (старшій) высказывали свои уклонявшіяся мнѣнія. А въ третьемъ обществѣ онъ разбиралъ съ членами философскіе предметы: писалось сочиненіе на тэму по собственному выбору: потомъ избирался респондентъ; двое другихъ брались возражать. Во всѣхъ этихъ упражненіяхъ говорили по-латыни. Въ заключеніе Германъ произносилъ приговоръ, дополнялъ, выяснялъ, хвалилъ и порицалъ,—часто строго, но никогда безъ того, чтобы не привести самыхъ точныхъ доводовъ, такъ что этимъ порицаніемъ онъ возбуждалъ въ своихъ ученикахъ стремленіе загладить промахъ болѣе удовлетворительнымъ исполненіемъ.

Въ области науки труды Германа относились главнѣйше къ древнимъ языкамъ, „обработку которыхъ онъ засталъ въ чисто эмпирическомъ еще видѣ". „Была собрана—какъ вѣрно замѣчаетъ Циглеръ—большая масса грамматическаго матеріала, но просто по внѣшнимъ отношеніямъ; грамматика казалась лишь средствомъ, благодаря которому достигается обладаніе иностранною литературою; о временахъ и наклоненіяхъ, о различныхъ оттѣнкахъ, обусловливаемыхъ различіемъ эпохъ, народовъ, стилей, индивидуальности писателей, не имѣли никакого яснаго понятія; эллипсы, плеоназмы, измѣненія наклоненій играли важную роль: а на весьма важныя частицы рѣчи едва обращали вниманіе какъ на res expletivae et odiosae **). Германъ впервые установилъ для грамматики опредѣленное требованье самостоятельной, въ себѣ самой логично уряженной науки; онъ требовалъ не простого сборища фактовъ, а вѣрнаго указанія

*) Бываютъ въ текстахъ трудныя и испорченныя мѣста; изъ нихъ первыя слѣдуетъ тщательно истолковать, а послѣднія выяснить, исправляя ихъ.

**) Побочныя и негодныя вещи.

и объясненія, и самымъ тщательнымъ и проницательнымъ изслѣдованьемъ единичныхъ случаевъ утвердилъ новые правила и законы. Потомъ онъ изслѣдовалъ всю область древней поэзіи, опредѣлилъ сущность риѳма, объяснилъ отдѣльныя стихосложенія, ихъ употребленіе, ихъ группировку въ строфы, соотвѣтствіе строфъ и пр. Свои воззрѣнія о метрикѣ, изложенныя имъ въ руководствѣ къ послѣдней, въ началахъ метрическихъ знаній и въ письмахъ, онъ практически проводилъ на Пиндарѣ. Въ своихъ изданіяхъ Аристофановыхъ Облаковъ, гомерическихъ гимновъ, Софокла, тринадцати піэсъ Эврипида, Віона и Мосха, Плавтовыхъ Тринумма и Бакхида онъ выказалъ величіе и точность своей зачастую проницательной критики. Историко-антикварныя изученія, напротивъ того, были ему чужды, хотя онъ и признавалъ ихъ важность. Изслѣдовать языкъ: вотъ стихія, въ которой онъ жилъ. Въ этомъ отношеніи и вслѣдствіе этого онъ сдѣлался главою и довершителемъ лейпцигской филологической школы. Онъ хотѣлъ быть древне-классическимъ гуманистомъ, отнюдь не уступая добра, на которое вѣками наложена печать испытаннаго средства. „Мы филологи, говоритъ онъ, основываясь на стародавнемъ опытѣ, хотимъ быть лишь оселками. Когда мы навостримъ какъ слѣдуетъ умы, то дѣло теологовъ указать, что и какъ имъ рѣзать". Вѣру онъ выдѣлилъ изъ науки. „Какъ всякая нравственность имѣетъ свой источникъ въ разумѣ, такъ и всякая религія—въ истекающемъ изъ того же разума признаніи нравственнаго міродержавства. И та и другая проявляются въ жизни то порознь, то въ связи подъ разными формами и именами, смотря по разнородности, объему и столкновеніямъ ихъ на практикѣ. Понятія объ этомъ слагаются понемногу сами собою и получаютъ названія, значеніе которыхъ можно опредѣлить съ нѣкоторою точностью. И это конечно интересное занятіе. Такія понятія смѣшиваются, извращаются и искажаются лишь заблуждающеюся философіею и частью безсмысленной, частью своекорыстной теологіей;—философіею, если, исходя отъ невѣрно установившихся понятій и впадая вновь въ промахи, она выводитъ изъ нихъ дальнѣйшія заключенія, иногда послѣдовательно, а иногда запутываясь въ хитросплетеніяхъ, какъ напр. Платонъ;—теологіею, если, не касаясь нравственнаго закона, она ставитъ добродѣтель въ зависимость отъ извѣстныхъ обрядовъ или отъ слѣпой вѣры, т. е. отъ тупоумія или попросту отъ глупости; или если она съ лукавымъ расчетомъ подчиняетъ своему безусловному господству волю людей, а вмѣстѣ съ тѣмъ и имущество ихъ, что по настоящему называется царствомъ дьявола". Германъ оказалъ непосредственное вліяніе на теологію своими филологическими изслѣдованьями, благодаря чему экзегетика подверглась совершенному преобразованію, такъ что теологи въ родѣ Винтера,

Фритче, Валя, Мейера, де Ветте и др. въ этомъ отношеніи только примѣняли ученія Германа къ библейскимъ книгамъ.

Германъ ничего не сдѣлалъ для теоріи педагогики. Изъ филологической семинаріи онъ устранилъ практическія упражненія, исходя отъ невѣрнаго положенія, будто изучившій что нибудь правильно и хорошо понимающій въ состояніи также преподавать и учить этому,—будто примѣръ важнѣе ученія. Онъ всегда старался способствовать ясности и точности мысли. Ясность понятій и правильное мышленіе: вотъ что онъ часто ставилъ задачею, къ этому и для этого онъ старался руководить своихъ учениковъ. Но то же самое было причиною, что учениковъ онъ заразилъ одностороннимъ формализмомъ, отъ котораго Вольфъ пытался освободить ихъ. Упражненія въ латинской поэзіи считалъ онъ особенно важными, „оттого что тутъ учителю представляется больше нежели въ прозѣ поводовъ какъ нельзя опредѣленнѣе и точнѣе обратить вниманіе на выборъ выраженія, на правильную разстановку словъ, на избѣжаніе пустыхъ фразъ, вставочныхъ выраженій и т. п., и такимъ образомъ возбудить и образовать чувство истинной античности". Онъ требовалъ, чтобы ученики какой нибудь переводъ греческаго прозаика на нѣмецкое опять перевели на греческое, чтобы такимъ путемъ на классическомъ образцѣ, сравнивая съ нимъ сдѣланный переводъ, обратить вниманіе на ихъ ошибки; и вмѣстѣ съ тѣмъ пояснить на оригиналѣ, почему древній авторъ писалъ иначе. При этомъ надлежитъ дѣлать попытки съ греческою поэзіею, которая легче прозы, оттого что у нея болѣе твердые и тѣсные предѣлы вслѣдствіе метра, діалекта, извѣстныхъ, каждому роду свойственныхъ формъ словъ, оборотовъ рѣчи, словорасположенія и связи мыслей. Относительно чтеній въ гимназіяхъ Германъ требовалъ, чтобы читали быстрѣе и захватывали большій объемъ, съ цѣлью войти во вкусъ цѣлаго: сперва бѣгло, хотя бы и оставалось кое-что неяснымъ, но всегда одного только писателя въ одно и то же время. „Языкъ вообще изучается только путемъ многаго и разсудительнаго чтенія писателей". „Помимо грамматической правильности требуется также греческій смыслъ и духъ и соблюденіе множества тонкостей, что дается лишь многимъ и разсудительнымъ чтеніемъ древнихъ,"—говоритъ онъ касательно достиженія надлежащаго знанія греческаго языка. Въ лекціяхъ объ энциклопедіи онъ совѣтуетъ ученикамъ читать заразъ одного только писателя, притомъ сначала по возможности бѣгло, чтобы сперва составить себѣ надлежащее понятіе о цѣломъ,—и прежде всего приняться за Гомера, потомъ за остальныхъ эпическихъ авторовъ, затѣмъ за лирическихъ драматическихъ, вообще всякій разъ за одинъ какой нибудь родъ

писателей въ хронологическомъ порядкѣ,—читать болѣе древнихъ, нежели ихъ комментаторовъ, вообще обращаться къ послѣднимъ за совѣтомъ, когда уже прочли писателей. Циглеръ къ педагогическимъ основнымъ положеніямъ Германа прибавляетъ сверхъ того слѣдующее: „Всякаго писателя по возможности слѣдуетъ объяснять изъ него самого; каждое изъ мѣстъ разсматривать въ связи съ послѣдующимъ и предъидущимъ; всегда избирать наиболѣе естественное и простое; не навязывать древнимъ ничего такого, о чемъ они и не думали и не могли думать; не покушаться объяснять необъяснимое; обращать вниманіе даже на незначительные предметы; поступать строго логично и съ соблюденіемъ надлежащаго порядка; не подчиняться авторитету; не поклоняться модѣ и не терять мужества и бодрости."

Герману противостоялъ достойный уваженія знатокъ науки и древности

Августъ Бекъ.

Бёкъ родился 14-го ноября 1784-го г. въ Карлсруэ, изучалъ съ 1803-го г. подъ славнымъ руководствомъ Вольфа въ Галле филологію, отправился въ 1806-мъ въ Берлинъ, гдѣ сдѣлался членомъ педагогической семинаріи, занялъ въ 1807-мъ должность экстраординарнаго профессора въ Гейдельбергскомъ университетѣ, а въ 1811-мъ былъ приглашенъ въ Берлинъ въ качествѣ профессора краснорѣчія и древней литературы, гдѣ и умеръ 3-го августа 1867-го г. Всесвѣтную славу пріобрѣлъ онъ изданіемъ „Пиндара" (3 тома, 1811—1821), сочиненіями: „Финансовое управленіе Аѳинянъ" (2 тома, 1817), „Метрологическія изслѣдованія древнихъ вѣсовъ, монетной системы и мѣръ въ ихъ связи" (1838) „Свѣдѣнья касательно морской системы въ Аттическомъ государствѣ" (1840) и „Corpus inscriptionum Graecarum" (начиная съ 1824-го г.). Бёкъ идетъ далѣе по пути своего учителя Вольфа, онъ стремится соединить языкознаніе съ исторіей и вообще всю филологію представить какъ нѣчто цѣлое съ органически связанными между собою частями. Вольфъ впервые свелъ разныя филологическія ученія къ понятію науки о древности. Но расчлененіе этой науки у Вольфа не имѣло еще взаимной органической связи и было только сборищемъ разныхъ ученій. Бекъ же впервые попытался постичь науку о древности какъ органическое цѣлое, какъ строй совокупной жизни, т. е. всѣхъ образовательныхъ частей и произведеній народа по его практическимъ и духовнымъ направленіямъ. Онъ различаетъ двѣ главныя части цѣлаго, а именно формальныя и матеріальныя знанія, и причисляетъ къ первымъ герменевтику и критику, а къ послѣднимъ

1) политическую исторію вмѣстѣ съ хронологіею и географіею и государственную жизнь древнихъ; 2) частную жизнь; 3) культъ и искусство; 4) знанія древнихъ вмѣстѣ съ исторіею литературы и языка. Но отдѣльныя части этого цѣлаго онъ разбираетъ съ надлежащею осмотрительностью, не упуская изъ виду тѣневыя стороны античной жизни и много содѣйствуя тому, что античный духъ сталъ постигаться правильнѣе и точнѣе. Онъ выступилъ точно также и противъ буквоѣдства филологовъ, у которыхъ изъ-за буквы улетучивается духъ. „Изложеніе цѣльной науки о древности,—сказалъ онъ въ 1817-мъ г.—разработанное въ научномъ духѣ и съ широкимъ взглядомъ, расположенное по твердымъ понятіямъ, а не такъ какъ бывшій доселѣ грубый и безсвязный хламъ, и не какимъ-нибудь кропателемъ, а изслѣдователемъ и знатокомъ, составляетъ потребность современной эпохи. И тѣмъ болѣе, что весь сонмъ археологовъ, особенно молодыхъ, самодовольно вращается хотя и въ не безцѣнный по себѣ, но большею частью на мелочи направленной филологіи и въ критикѣ даже не словъ, а просто ужь слоговъ и буквъ; этимъ не довольствовались истинные филологи прежнихъ вѣковъ, и ученые, называющіе себя преемниками Эратосѳена, должны бы были обладать самыми обширными свѣдѣньями, тогда какъ напротивъ, увязая въ формѣ, они суживаются теперь въ надменныхъ грамматистовъ, и все болѣе и болѣе отчуждаютъ нашу науку отъ жизни и современнаго состоянія учености". Бёкъ чрезвычайно благотворно повліялъ подобными словами, такъ какъ съ этихъ поръ пришли къ убѣжденію, что не односторонній формализмъ даетъ истинное образованіе въ школахъ, что нельзя придавать черезъ-чуръ высокое значеніе занятіямъ древностью, и поэтому въ гимназіяхъ исторія, математика и родной языкъ должны занять подобающее имъ мѣсто рядомъ съ древнеклассическими языками. И мнѣніе это могъ высказать только человѣкъ исполненный истинной гуманности, которому ничто человѣческое не чуждо, который въ „филологіи" видѣлъ достиженіе логоса въ неизсякаемой къ нему любви;—передъ такимъ человѣкомъ, обнимающимъ свою науку въ органическомъ единствѣ всѣхъ частей, исчезаетъ въ области классической филологіи враждебная борьба между грамматическимъ, такъ называемымъ предметнымъ, художественно-археологическимъ и тому подобными разными направленіями; потому что „всѣ они оказываются равноправными и для филологіи одинаково предметными". Какъ въ единичныхъ частяхъ филологіи между собою, точно также видѣлъ и видитъ Бёкъ гармоническую связь своей науки съ остальными отраслями знанія. „Конечно, филологія и философія вслѣдствіе уже многообъемлющаго ихъ имени и какъ наиболѣе общія направленія знанія уравнены другъ другу и вмѣстѣ съ тѣмъ раздѣлены и противоположны, какъ

то высказано уже Плотиномъ и его учениками: но не смотря на то и та и другая на самомъ дѣлѣ шли большею частью дружно, обруку; ихъ противоположность отнюдь нельзя считать неразрѣшимою, я утверждаю напротивъ, что обѣ онѣ въ области духа и помимо не входящей здѣсь въ расчетъ натурфилософіи, исходя отъ противоположныхъ точекъ, должны привести къ одному и тому же выводу, если только обѣ изберутъ правильный путь, и если филологія, какъ и слѣдуетъ по моему, отъ единичнаго и чрезъ его посредство вознесется къ идеѣ, и станетъ превыше грубой полигисторіи, а философія, не заблуждаясь въ пустыхъ отвлеченностяхъ, проникнетъ идеею единичное.“ „Филологія какъ наука отнюдь не можетъ понести ущерба отъ естествознанія: потому что послѣднее занимаетъ совсѣмъ другое поприще, и немыслимо, чтобы филологія, имѣя своею задачею исторію духа, могла быть вытѣснена изслѣдованіемъ природы; вѣдь духъ никогда не перестанетъ изучать себя въ своихъ собственныхъ предъидущихъ развитіяхъ.“ „Я не нахожу никакого противорѣчія, утверждая, что почти всякая наука можетъ и должна обращаться за совѣтомъ къ филологіи, а филологія въ свою очередь ко всякой другой наукѣ. Ограничимся на этотъ разъ однимъ послѣднимъ положеніемъ: мнѣ кажется, именно филологу подобаетъ, подобно Сократу, вѣдаться съ знатоками всякаго дѣла, но не съ тою цѣлью какъ онъ, чтобы убѣдиться, мудрѣе ли они его или нѣтъ, а напротивъ, съ цѣлью поучаться отъ нихъ всему, что необходимо знать филологу, какъ составную часть его собственнаго великаго дѣла.“ — Передъ такимъ широкимъ и глубокимъ пониманіемъ и усвоеніемъ филологіи должны конечно умолкнуть всякія возраженія, какія съ одностороннихъ точекъ зрѣнія выступали противъ нея, т. е. противъ ея односторонняго изложенія. Бёкъ сводитъ ихъ къ тремъ родамъ, опровергая ихъ широко и основательно. Онъ говоритъ: „Направляемыя противъ филологіи нападки можно свести къ слѣдующимъ тремъ родамъ: вопервыхъ, всякое образованіе должно быть народнымъ, а потому и имѣть въ виду главнѣйше низшіе классы, на что подобная педантическая и мертвая ученость вовсе не пригодна; вовторыхъ, благо народа основано на такъ называемыхъ матеріальныхъ интересахъ, которымъ подобная ученость наша отнюдь не содѣйствуетъ и ничего къ нимъ не прибавляетъ: втретьихъ, наше современное и народное образованіе само по себѣ уже стоитъ на твердой ногѣ и можетъ обойтись безъ античныхъ средствъ просвѣщенія, тѣмъ болѣе что они давно уже оказываются недостаточными; намъ вообще предстоитъ добиваться еще небывалаго и стоящаго превыше всякой древности свободнаго образованія. Приплетаемый сюда сверхъ того упрекъ, будто изученіе классической древности вредитъ христіанству, вытекаетъ не столько

изъ настроенія эпохи, сколько изъ впавшаго въ крайности рвенія къ вѣрѣ, свойственнаго вовсе не исключительно одному христіанству; вѣдь то же рвеніе возбуждало уже Анита и Мелета противъ Сократа, также многихъ другихъ людей въ древности противъ ученій науки. Изъ научныхъ теологовъ найдется немного такихъ, которыхъ касался бы этотъ упрекъ; напротивъ того, мы обязаны воздать благодарность церкви средневѣковья за то, что она сохранила и передала намъ драгоцѣнныя сокровища древности, точно также и церковной реформаціи шестнадцатаго вѣка за то, что она сильно содѣйствовала этимъ занятіямъ, поддерживала ихъ и ввела въ школы. Правда, эти занятія питаютъ свободу духа; но церковь, неспособная вынести свободу, не была бы уже церковью въ духѣ и истинѣ. А съ другой стороны, вся древность вообще, вопреки ея заблужденіямъ, до того исполнена была религіозныхъ ощущеній, мыслей и воззрѣній и чувствовала такую глубокую потребность въ вѣрѣ, что благодаря скорѣе всего этому, а никакъ не охлажденію къ политеизму и не пресыщенію имъ древніе сдѣлались воспріимчивыми къ болѣе чистымъ и искреннимъ ученіямъ христіанства. Потомъ, кто иначе въ состояніи такъ воодушевиться въ пользу настоящаго народнаго образованія, какъ не приверженцы классической филологіи; вѣдь они именно изо дня въ день имѣютъ какъ бы передъ глазами народъ, въ которомъ завершилось чисто народное образованіе, свободное по возможности отъ чуждаго вліянія, и который все воспринятое имъ иноземное тотчасъ же претворялъ въ свое собственное существо, въ свою плоть и кровь? Широко распространившееся направленіе эпохи ко всему, что приноситъ пользу практической жизни, сношеніямъ, наживѣ и частному благосостоянію, превосходно, потому что это облегчаетъ, улучшаетъ и украшаетъ земную жизнь: но если оно покушается отравить, изгнать, убить духовную, то дѣлается пошлымъ и отталкиваетъ отъ себя благородныя души тѣмъ сильнѣе, чѣмъ болѣе кичится еще своею ненавистью къ прекрасному; тогда оно необходимо становится врагомъ науки и конечно не можетъ терпѣть филологію, а тѣмъ еще болѣе науку о классической древности, давно уже заклеймившую заслуженнымъ позоромъ такое пошлое направленіе. Что же наконецъ касается до тѣхъ положеній и требованій, которыя относятся къ третьему роду нападковъ, то я конечно не могу допустить, будто завершились уже всѣ періоды человѣческаго образованія и человѣческому роду не суждено болѣе вступить въ новую фазу развитія; но подобно тому какъ великій Платонъ, приступая къ начертанію совершенно новаго идеала государственнаго общества, скромно сознается, какъ трудно придумать лучшее воспитаніе, нежели какое существовало искони; точно такъ же считаю я титаническимъ

поползновеніемъ противъ всемірной исторіи, если даже мудрѣйшій изъ мужей или образованнѣйшая изъ націй или эпохъ въ бурномъ порывѣ эманципаціи покусится низвергнуть все старое и, презирая всякими ученіями, соорудить исключительно своими собственными усиліями новый міръ знанія и дѣятельности: напротивъ, если не сочтемъ крайнею дерзостью предрекать будущій ходъ исторіи человѣчества, то по такъ называемой довольно смѣло діалектикѣ всемірной исторіи третій великій міровой періодъ будетъ именно такимъ, въ которомъ истинныя начала древности и современности тѣсно сольются въ одно высшее единство. Если насъ спросятъ, въ чемъ заключаются великіе успѣхи нашего времени, то на это безпристрастно можно дать одинъ только отвѣтъ, а именно, мы сдѣлались великими вслѣдствіе эмпиризма; но основныя идеи творческаго духа и первичныя формы прекраснаго, все это исконный Прометеевъ даръ человѣчеству; а такъ какъ древность произвела его съ юношескимъ одушевленіемъ и мощно отпечатлѣла, то она и сохраняетъ за собою неувядаемое значеніе для всего потомства.“

Съ этой высоты духовнаго воззрѣнія Бёкъ съумѣлъ и умѣетъ оцѣнить по сущности всякую науку, а также и все великое въ каждой изъ сферъ знанія. Оттого-то передовой филологъ нашей эпохи поистинѣ классически прославилъ передового естествоиспытателя нашего вѣка, сказавъ про него: „Александръ Гумбольдтъ прошелъ славное поприще до немногими лишь досягаемаго предѣла старости. Надѣленный чрезвычайно богатыми дарами духа, отличаясь неутомимою дѣятельностью и душевными, а прежде также и тѣлесными силами, никогда не ослабѣвая и не уставая, чуть ли не до самой смерти посвящая труду даже ночи, пользуясь лишь крайне необходимымъ отдыхомъ, не только воспріимчивый, но и одушевленный ко всему доблестному и доброму, не задерживаемый страстями, онъ въ своихъ великихъ и разнообразныхъ жизненныхъ похожденіяхъ достигъ высшаго предѣла, именно той ступени, на которой къ смертному невольно взываешь словами поэта: „Не покушайся быть богомъ!“ Его міровая слава превосходитъ имя самого Лейбница на столько же, насколько въ наше время стали шире научныя сношенія; онъ неоспоримо всѣми признается первою научною величиною нашей эпохи. Какъ профанъ, я позволю себѣ выразить объ немъ какъ объ мужѣ науки одно только слѣдующее мнѣніе: онъ отличается не только своими путешествіями, благодаря которымъ впервые ознакомилъ насъ во всѣхъ отношеніяхъ съ отдаленными частями свѣта, не только несмѣтными особыми изслѣдованьями въ области природы; но всего болѣе величавымъ, всесторонне захватывающимъ, изобилующимъ реальными знаніями, а вмѣстѣ съ тѣмъ идеальнымъ воззрѣніемъ на міровое цѣлое, и не на одно только

естественное въ немъ, но также и на исторію человѣческаго духа главнѣйше въ его отношеніи къ познанію природы, даже далеко за предѣлы этого отношенія во всѣхъ почти отрасляхъ исторіи человѣческаго образованія, — онъ отличался самымъ обширнымъ опытнымъ знаніемъ, связаннымъ съ самою живою комбинаціею, проникнутымъ мыслью и оживотворяемымъ силою, искусствомъ и изяществомъ рѣчи“. Такъ могъ выразиться Бёкъ, оттого что въ немъ воплотился реальный идеализмъ, — тотъ идеализмъ, который, далеко превышая воззрѣнія бывшихъ доселѣ филологовъ, искалъ и находилъ духъ не въ одной только древности, а напротивъ, во всѣхъ наукахъ, и призналъ его объединяющею связью міра. „Водвореніе царства Божія на землѣ—говоритъ онъ,—поскольку оно достижимо на этомъ свѣтѣ, вотъ конечная цѣль всего человѣчества, всѣхъ добрыхъ людей, какъ высокихъ и великихъ, такъ и низкихъ и малыхъ, хотя и не всѣ они разумѣютъ подъ этимъ одно и то же. Но вѣдь наука не противодѣйствуетъ царству Божію; она скорѣе содѣйствуетъ ему и имѣетъ въ немъ свою долю участія и свое мѣсто. Я разумѣю живую науку, а не мертвую. А что такое живая наука? Не та, что привязывается къ выгодамъ обыденной жизни съ цѣлью служить только имъ: хотя и онѣ также не чужды наукѣ, но только не какъ конечная цѣль, а скорѣе какъ слѣдствіе; и этимъ самымъ она также служитъ усовершенствованію человѣческаго рода, устраняя или уменьшая ограниченія и тягости нашей земной природы, облегчая добываніе жизненныхъ потребностей и увеличивая благосостояніе. Слѣдовательно не та наука, говорю я: потому что выгоды обыденной жизни попреимуществу матеріальнаго свойства, а матерія взятая сама по себѣ мертва: но духъ живъ и живитъ. А въ чемъ живъ духъ? Въ идеѣ. Что порождаетъ духъ? идею. Итакъ, живая наука живетъ въ идеальномъ; и сколько бы она ни занималась матеріальнымъ, она все-таки идеальна, пока остается только наукою. Но вполнѣ чистъ одинъ только нечувственный и вѣчный идеалъ, онъ въ Богѣ, и стремленіе къ нему не что иное какъ стремленіе къ елико возможному уподобленію и единенію съ божественнымъ; это и въ язычествѣ уже представлялось мудрецамъ высшею нравственною цѣлью. Мало того, я осмѣлюсь высказать мысль, которая нѣкоторымъ покажется поверхностною и пошлою, а другимъ сумасбродною и мечтательною: наука съ двойникомъ ея, искусствомъ, не что иное какъ богопочитаніе въ видѣ подражанія присущимъ Богу идеаламъ. Если въ нѣкоторыхъ языческихъ богослуженіяхъ жрецъ при торжественныхъ случаяхъ своимъ образнымъ облаченіемъ представлялъ символически Бога, то этимъ, хотя въ наружномъ и чувственномъ видѣ, каково было само язычество, какъ бы въ чаяньи выражался глубокій смыслъ, что богопочитаніе

должно быть уподобленіемъ божественному. Мы же понимаемъ это внутреннѣе и духовнѣе, какъ выразился благочестивый поэтъ:

Лучшая молитва та, когда молящійся искренно
Преобразится въ Того, предъ Кѣмъ онъ преклоняется.

Если въ Священномъ писаніи сказано, что Богъ сотворилъ человѣка по своему подобію, то вѣрить, будто человѣческое тѣло составляетъ подобіе Божіе, значило бы вновь впасть въ язычество, по понятіямъ котораго не человѣкъ уподоблялся богу, а скорѣе богъ человѣку; потому что Богъ есть духъ, и мы должны покланяться Ему въ духѣ и истинѣ; человѣческій духъ, т. е. разумъ, вотъ сотворенное подобіе Божіе, поскольку можно сказать о разумѣ, что онъ нѣчто сотворенное, а не вѣчное начало, присущее всему тлѣнному и преходящему какъ безсмертная часть его. А для того, чтобы этотъ сотворенный духъ не погибъ въ тлѣни и чувственности, онъ долженъ обращая взоры къ первообразу жить, дѣйствовать и быть въ немъ, и въ сознаніи своего подобія съ нимъ стремиться образовать подобное: вотъ что значитъ поклоняться Богу въ духѣ и истинѣ. Разумное познаніе человѣческаго духа—это непрерывное богопочитаніе въ изображеніи идеаловъ. Если Стагиритъ дѣятельность поэзіи и большей части искусствъ называетъ подражаніемъ, то, если смотрѣть съ низкой точки зрѣнія, это будетъ ограниченный взглядъ; но въ болѣе глубокомъ смыслѣ искусство подражаетъ внутреннимъ созерцаніямъ и истинамъ въ чувственныхъ образахъ и проявляетъ ихъ въ символахъ; точно также всякое умственное ученіе и изслѣдованье, воспроизведеніе самой истины не что иное какъ сознательно исполненное въ духѣ елико возможное повтореніе и подражаніе сущности вещей, однимъ только именемъ развѣ отличающееся отъ того, что Платонъ назвалъ воспоминаніемъ изъ неземной жизни. Это прежде всего относится къ чистѣйшимъ идеямъ, какія стремится познать философъ; но эмпирическія науки своимъ путемъ также стремятся болѣе или менѣе проникнуть въ мистическую глубь природы и исторіи и прослѣдить сущность какъ той, такъ и другой единственно только посредствомъ воспроизведенія присущихъ имъ мыслей и законовъ, крайній источникъ которыхъ божескаго происхожденія. Такъ ко всякой живой наукѣ относится то же, что Беконъ, который и самъ вѣдь стоялъ на эмпирической точкѣ зрѣнія, сказалъ про философію, а именно, воспринимаемая въ недостаточномъ видѣ она отклоняетъ отъ Бога, тогда какъ напротивъ, всѣхъ изучающихъ ее основательно, она возвращаетъ къ Нему. „Богъ сказалъ: да будетъ свѣтъ; и сталъ свѣтъ!“ Онъ Богъ свѣта, а не мрака. Чѣмъ болѣе истины и ясности въ познаніи при-

роды и духа, тѣмъ болѣе — богопознанія. А потому и достойно было благочестиваго государя основать школы для всесторонняго свободнаго изслѣдованія, или, какъ неподражаемо выразился одинъ изъ либеральнѣйшихъ предковъ нашего королевскаго дома, великій курфюрстъ, „царскія твердыни для лучшей и доблестнѣйшей владычицы міра, Софіи.“—Свой взглядъ на воспитаніе Бёкъ выразилъ въ рѣчи, сказанной имъ въ 1862-мъ г. въ день рожденія короля въ Берлинѣ, слѣдующимъ образомъ: „Древніе Эллины не даромъ включили педагогику въ область политики; для того чтобы подданные знали, чего они хотятъ, имъ необходимо учиться тому, что они должны дѣлать. Государство можетъ опираться лишь на основательномъ образованіи и воспитаніи народа; на насиліи и рабствѣ держится только деспотизмъ; чтобы поддержать право, необходимо понять и знать его. Государство это — учрежденіе, въ которомъ должна развиться цѣльная добродѣтель; а потому главною задачею его да будетъ развить нравственность и знаніе.“ „Воспитать къ мудрости — вотъ задача правительства. Всякій человѣкъ долженъ быть прежде всего воспитанъ къ обще-человѣческой добродѣтели, именно потому что онъ человѣкъ; затѣмъ уже всякъ можетъ посвятить себя особому занятію. Смѣшивать между собою и тотъ и другой родъ воспитанія не только возможно, но послѣдній изъ нихъ заимствуетъ даже свой духъ, свое направленіе отъ перваго рода. Однако, общечеловѣческое образованіе распадается на тѣлесное и духовное. Хотя духу и принадлежитъ господство, но онъ все-таки нуждается въ орудіяхъ, безъ которыхъ не можетъ дѣйствовать энергично. Эллины въ своемъ воспитаніи добивались прекрасной гармоніи всѣхъ жизненныхъ отправленій. У нихъ гимнастика помимо здоровья и упражненія тѣлесной силы имѣла двоякое значеніе для воспитанія. Она была школою не только дисциплины и порядка, но также храбрости и свободнаго духа. Оттого тиранны и уничтожали палестру, какъ напр. Поликратъ Самосскій и Аристодемъ Кимскій. Грубымъ Римлянамъ была чужда образованная гимнастика. Средневѣковыя рыцарскія игры едва ли можно сравнить съ греческой гимнастикой. Въ прошломъ лишь столѣтіи Базедовъ оказалъ большую услугу, обративъ опять вниманіе на важность тѣлесныхъ упражненій и вводя ихъ у себя. Съ возрожденіемъ Пруссіи и съ сознательною цѣлью воспитать молодежь къ патріотизму и приготовить ее на борьбу противъ чужеземнаго владычества Янъ ввелъ гимнастику въ Берлинѣ.— Духовное образованіе народа представляется въ тѣсно связанномъ между собою рядѣ школъ, народныхъ училищъ, гимназій и университетовъ съ ихъ разными подраздѣленіями. Эти заведенія дѣйствительно тѣсно связаны между собою, потому что они взаимно обусловливаются. Если духъ въ университетахъ несвободный и мрачный,

то онъ не можетъ также достичь успѣшнаго развитія въ гимназіяхъ и народныхъ школахъ, заимствующихъ свѣтъ отъ этого заведенія, и наоборотъ, направленіе, выносимое изъ гимназій и народныхъ школъ необходимо болѣе или менѣе продолжается также и въ университетахъ.—Такъ какъ воспитаніе имѣетъ конечною цѣлью всечеловѣческое образованіе, то обу́ченіе низшихъ и бѣдныхъ сословій требуетъ болѣе всего попеченій со стороны правительства, потому уже что они составляютъ огромное большинство подданныхъ въ государствѣ. А между тѣмъ народная школа развилась позже всего. Въ древности рабство мѣшало возникнуть народному образованію; рабовъ считали людьми, лишенными разума. Если же нѣкорые изъ рабовъ и получали общее или именно спеціальное образованіе, то это дѣлалось только съ цѣлью поднять цѣну имъ или ихъ работѣ. Въ новѣйшую лишь эпоху народнымъ образованіемъ занялось именно духовенство. Но касательно обученія народа тутъ же возникли нѣкотораго рода сомнѣнія. Всякое чисто человѣчное образованіе не что иное какъ стремленіе къ успѣху, свободѣ и эманципаціи духа. Потому и опасаются, что такое стремленіе можетъ стать вреднымъ въ двоякомъ отношеніи, въ политическомъ и религіозномъ. Мнѣніе о такихъ опасностяхъ зависитъ отъ рѣшенія вопроса, можетъ ли всечеловѣческое образованіе проникнуть въ низшіе слои населенія. Фридрихъ Великій отрицаетъ это въ своей статьѣ о попыткѣ противъ предразсудковъ (1770). Онъ не думаетъ, чтобы истина была доступна народной толпѣ и чтобы ее всегда слѣдовало говорить ей. По его мнѣнію предразсудки составляютъ разумъ народа. Всемірная исторія не оправдываетъ однако это правило философа-короля; она напротивъ того свидѣтельствуетъ о поступательномъ движеніи въ развитіи и расширеніи разума, хотя и о крайне извилистомъ, спиралью идущемъ поступательномъ движеніи.—Если школа считается правительственнымъ заведеніемъ, а церковь независима отъ правительства, то первую нельзя подчинять послѣдней. По общему государственному праву уже никому не возбраняется доступъ въ школу изъ-за вѣроисповѣданія и никого не понуждаютъ принимать участіе въ урокахъ закона Божія. Теперь, напротивъ, въ нѣкоторыхъ кружкахъ дошли до того, что переносятъ религію въ область науки и упоминаютъ напр. о католической философіи. Но духовная сила все-таки преодолѣваетъ всякія препятствія, какія пытаются противоставить свободѣ науки". „Народный учитель да будетъ чуждъ догматическихъ заблужденій и нетерпимости".

Бёкъ—филологъ современной эпохи, прозрѣвающій въ будущую: съ нимъ и чрезъ него наука древности сдѣлалась звеномъ въ великомъ организмѣ наукъ. До сихъ поръ никто ни при немъ, ни послѣ

него не достигалъ такого величія въ міровоззрѣніи, хотя въ наукѣ о древности блестятъ звѣздами первой величины Карлъ Рейзигъ въ Галле и Карлъ Отфридъ Мюллеръ въ Гёттингенѣ, Г. Бернгарди, Фр. Крейцеръ, Л. Диссенъ, Л. Дёдерлейнъ, К. Ф. Германъ, К. А. Лобекъ, К. Ф. Негельсбахъ, Г. В. Нитчъ, Фр. Ричль, Г. Ф. Шёманъ, Фр. Тиршъ, Ф. В. Велькеръ и др.: эти мужи стремятся разработать классическую филологію во всѣхъ отношеніяхъ, все глубже проникая въ жизнь древняго міра, то путемъ историческаго изученія древности и ея нравовъ, то путемъ собиранія и изслѣдованья оставленныхъ ею памятниковъ, то вникая въ смыслъ классическихъ языковъ и ихъ формъ, то наконецъ путемъ критики и разъясненія унаслѣдованныхъ нами сочиненій древности.—Труды этихъ мужей не могли конечно остаться безъ вліянія на гимназіи: гуманистическія ученыя школы получили отъ нихъ новый толчокъ по части изученія древнихъ языковъ.

18.

Теоретики гимназической педагогики.

Послѣ того какъ филологія, а вмѣстѣ съ нею и гуманистическая гимназія, доведены были основателями науки о древности до высшаго расцвѣта, гимназическая педагогика, возбужденная великолѣпными трудами въ области народной школы, также должна была подумать о самой себѣ,—и сознать свое значеніе. Вслѣдствіе этого девятнадцатое столѣтіе имѣетъ указать также на литературу въ области гимназической педагогики.

Самое сильное вліяніе на этомъ поприщѣ оказалъ

Фридрихъ Тиршъ

его въ 1826—1829-мъ гг. появившимся сочиненіемъ „объ ученыхъ школахъ,“ въ которомъ наперекоръ притязаніямъ реализма требуется строгое изученіе классическихъ наукъ и даже водворившіеся уже въ гимназіяхъ при древнихъ языкахъ предметы, математика и нѣмецкій языкъ, допускаются лишь въ ограниченномъ видѣ. Земледѣлецъ—говоритъ Тиршъ—долженъ воспитаться для ограниченнаго круга его работъ, ремесленникъ для его ремесла; а къ чему воспитать человѣка, которому впослѣдствіи суждено принять участіе въ публичномъ веденіи общественнаго быта, въ дѣлѣ обученія, управленія или судопроизводства? Конечно къ охраненію и развитію всеобщихъ благъ, которыя по важному званію его пору-

чены ему беречь и размножать. Слѣдовательно образованіе и воспитаніе его должно быть всеобщимъ, а именно образованіемъ къ человѣчности. Если ученыя школы дадутъ такое образованіе, то изъ нихъ выйдетъ молодое поколѣніе, которое въ свое будущее назначеніе внесетъ испытанную научную силу, честную твердость, образованное сужденіе, и, способное на самомъ дѣлѣ къ труду, готовое на службу королю и отечеству, оно послужитъ для самого себя источникомъ счастія, а для другихъ образцомъ нравственности и благочестія. Но эта цѣль достигнется только тогда, когда будемъ имѣть независимое сословіе учителей для ученыхъ школъ, потому что лишь съ тѣхъ поръ, какъ ученая школа обладаетъ самостоятельными учителями и доступна для всякаго таланта, вовлекаемаго въ ея область по внутреннему призванію, пробудился въ нихъ самихъ вмѣстѣ съ успѣшнымъ преподаваніемъ и его плодотворнымъ методомъ лучшій духъ, а вовнѣ ихъ возникло истинное уваженіе, которое всегда пріобщается ко всему доброму и достойному. „Условіемъ преуспѣянія человѣческихъ дѣлъ и учрежденій является ихъ самостоятельность, требующая, чтобы дѣло или учрежденіе имѣло свое назначеніе въ самомъ себѣ и согласно съ этимъ было орудовано, проводимо и установляемо. Только то, что обладаетъ залогомъ къ такому назначенію и что согласно съ этимъ орудуется и установляется, преуспѣваетъ изъ себя и чрезъ себя, и наоборотъ, то же самое впадаетъ въ односторонность и скудость, если, служа чему-либо постороннему и лишь дополняя его, оно подчиняется послѣднему и вслѣдствіе того лишается своей самостоятельности.“ Потому-то и современнымъ ученымъ школамъ можетъ удовлетворить одно только самостоятельное сословіе учителей, не только доступное для всякаго рода талантовъ, но способное также удержать, оцѣнить и наградить всякую заявившую себя въ немъ заслугу. Потому что Honos et Praemium*)—вотъ тайна, благодаря которой только и преуспѣваютъ научныя дѣла:—благодаря почету положеніе учителей возводится изъ подчиненнаго къ одному изъ наиболѣе уважаемыхъ въ государствѣ; а благодаря наградѣ учителя обезпечены отъ заботъ о себѣ и своихъ семьяхъ. и обстоятельства ихъ улучшаются по мѣрѣ того, какъ вслѣдствіе ихъ плодотворныхъ заслугъ въ должности или вслѣдствіе научныхъ трудовъ они возвышаются въ общественномъ уваженіи. „Почетъ и награда! Это высшее основное условіе въ области наукъ и воспитанія также составляетъ основу всякаго успѣха, ручательство за развитіе, ограду добра, защиту отъ зла; и если оно осуществится у насъ по мѣрѣ возможности для сословія учителей, то потрясенія

*) Почетъ и награда.

будетъ въ самыхъ крѣпкихъ ея основахъ эпоха умственной недозрѣлости, эпоха считающаго себя мудрымъ полуобразованія, поверхностнаго званія и немочи въ дѣйствіяхъ. Тогда, вмѣстѣ съ окрѣпшимъ сословіемъ учителей, способнымъ исправлять свое назначеніе и бодро подвизаться въ немъ, наступитъ и для школъ также эпоха, довлѣющая новымъ и возрастающимъ требованьямъ отечества, съ какими оно обращается къ предназначаемому для важнѣйшихъ занятій молодому поколѣнію, которое удовлетворитъ высшимъ потребностямъ родного края и съ мудростью и энергіею оградитъ величайшія блага его."

Требованья, возлагаемыя на ученыя школы, обусловливаются не только образованіемъ и положеніемъ каждаго изъ учителей, но также матеріаломъ и формою обученія или подлежащими преподаванію предметами, методомъ ихъ изложенія и сопровождающими ученіе упражненіями. Въ этомъ отношеніи прежде всего слѣдуетъ обратить вниманіе на преподаваніе закона Божія. Если вполнѣ устроенное учебное заведеніе должно принять въ свое вѣдѣнье и на свое попеченіе мальчиковъ, начиная съ восьмилѣтняго возраста, то благодаря совокупному усилію родительскаго дома и школы ученикъ до тѣхъ поръ усвоитъ себѣ насколько для него доступно главныя ученія христіанства и самъ прочтетъ изъ священнаго писанія главныя событія священной исторіи Ветхаго и Новаго завѣтовъ. Отъ 8-ми до исполнившагося 12-тилѣтняго возраста онъ проходитъ классы, основательно приготовляющіе его къ строгимъ занятіямъ въ гимназіи, а обученіе закону Божію къ концу этого срока преуспѣетъ настолько, что въ ближайшемъ будущемъ ученикъ уже будетъ принятъ въ сообщество вѣрующихъ и допущенъ къ причастію. Преподаваніе закона Божія должно совершаться по руководствамъ и правиламъ вѣроисповѣданій, къ которымъ принадлежатъ воспитанники и подлежать надзору церкви путемъ испытаній и поученій по воскреснымъ днямъ: это необходимо слѣдуетъ изъ независимости церкви отъ государства во всемъ касающемся законоученія и предметовъ вѣры, и изъ обязанности ея блюсти, чтобы вслѣдствіе путаницы умовъ и понятій не поколебалось зданіе, на которомъ она основана. Когда мальчикъ 12-ти лѣтъ отъ роду поступитъ въ гимназію, съ тѣмъ чтобы тамъ пробыть до исполнившагося 18-тилѣтняго возраста, то въ первое трехлѣтіе ученіе закону Божію не только повторяется, но даже расширяется и укореняется глубже. Въ послѣдніе три года преподаются предметы, составляющіе какъ бы дальнѣйшее продолженіе вѣроученія; для этого послужатъ лучшія сочиненія великихъ отцовъ греческой и латинской церкви, также нѣкоторые отдѣлы изъ Новаго завѣта, какъ то евангеліе и посланія Іоанна, Дѣянія апостоловъ и краткія посланія Павла

на подлинномъ языкѣ, къ чему присоединяется еще сообразный съ потребностями воспитанниковъ обзоръ исторіи церкви.

Древніе языки составляютъ главный предметъ въ ученыхъ школахъ. Они развиваютъ и укрѣпляютъ духовную силу отрока, сообразуясь съ природою и отвѣчая потребности научнаго воспитанія; а вмѣстѣ съ тѣмъ служатъ также развивающемуся на ихъ изученіи отроку для образованія сужденія и вкуса, руководя его въ этихъ занятіяхъ къ созерцанію и пониманію благородныхъ умственныхъ твореній классической древности, а также и къ подражанію имъ. Если новѣйшимъ языкамъ въ качествѣ предметовъ преподаванія въ школахъ хотятъ отдать преимущество передъ древними, оттого что первые находятся ближе къ нашимъ понятіямъ и чувствованіямъ, то именно въ этой отдаленности послѣднихъ и въ трудности классической литературы и заключается ея преимущество какъ образовательнаго средства для молодыхъ людей: духъ не укрѣпится и не образуется, если вы станете съ нимъ слегка прогуливаться по области литературы; всякое ученіе, имѣющее въ виду образовать отрока, должно упражнять всѣ его духовныя силы, гимназія должна быть гимнастикою ума; всему этому и удовлетворяетъ изученіе древнеклассической литературы, сообщая движеніе и ростъ умственнымъ способностямъ, образуя сужденіе и вкусъ. Преподаваніе древнеклассической литературы заключаетъ въ себѣ латинскій и греческій языки. Однако значеніе греческаго языка, его изящество, разнообразіе и совершенство написанныхъ на немъ произведеній да не побуждаетъ насъ положить его въ основу латинскаго, съ тѣмъ чтобы послѣдній, какъ менѣе важный, подчинить первому, какъ болѣе превосходному. Все наше образованіе имѣетъ латинскую основу; къ тому же языкъ Римлянъ все еще служитъ общепринятымъ діалектомъ учености, и въ хорошей школѣ по всей справедливости настаиваютъ на томъ, чтобы воспитанникъ упражнялся не только писать на немъ по лучшимъ образцамъ, но даже сочинять стихи. Греческій языкъ напротивъ того менѣе удовлетворяетъ непосредственной потребности и можетъ быть изучаемъ проще. Сверхъ того, изученіе греческаго языка, если въ основѣ его лежитъ латинскій, легче, оттого что благодаря послѣднему ученикъ пріученъ уже къ пониманію и изученію подобныхъ предметовъ, и оттого что греческая грамматика, излагаемая надлежащимъ образомъ, правильнѣе, а потому удобопонятнѣе нежели латинская. Вслѣдствіе этого конечно преподаваніе латини должно не только начаться ранѣе, но и пользоваться бо́льшимъ числомъ уроковъ по всѣмъ классамъ.—Наконецъ, противъ древнихъ языковъ приводили еще, что вслѣдствіе встрѣчающихся въ нихъ непристойныхъ и соблазнительныхъ предметовъ нравственность подвергается

опасности. Правда, сказки древней миѳологіи, какъ произведенія цвѣтущей и богатой фантазіи, представляютъ много прельщающихъ сторонъ; но какимъ образомъ человѣкъ можетъ дойти до того, чтобы увѣровать въ нихъ въ ущербъ христіанскому ученію, это просто непонятно и противорѣчитъ всякому опыту. Вѣдь дурное скорѣе пугаетъ, чѣмъ прельщаетъ. Если въ писателяхъ, какіе обыкновенно читаются въ школахъ, и встрѣчаются непристойныя мѣста, то учителю нечего обращать на нихъ вниманіе: каѳедра да будетъ окружена самою строгою нравственностью; но при нѣкоторомъ опытѣ преподаватель сумѣетъ обойти такія мѣста и не вводить вовсе ихъ въ преподаваніе; впрочемъ подающія поводъ къ такому саблазну сочиненія древней литературы находятся въ подчиненномъ отношеніи къ неувядаемымъ и чистымъ твореніямъ ея. Соблюденіе нравственнаго достоинства преобладаетъ у всѣхъ ея историческихъ писателей, у ораторовъ, у большей части философовъ и поэтовъ: мѣра, гармонія распредѣленія и изложенія сообщилась также и мыслямъ, или скорѣе нравственныя мысли лежатъ въ основѣ той равномѣрности въ видѣ сокровенной силы, производящей и образующей ихъ.—Чтобы добиться истиннаго классическаго ученія въ школахъ, для этого прежде всего необходимо, чтобы прогимназіи были хорошо устроены. Нѣтъ ничего хуже поверхностнаго изученія назначенныхъ для прогимназій предметовъ, объясненія главныхъ правилъ безъ заучиванья ихъ слово въ слово, небрежнаго повторенія ихъ и упражненія, пока они не вполнѣ усвоены, и той распущенности, благодаря которой считается тупоуміемъ и педантизмомъ ставить здѣсь какъ бы во главѣ всякое обстоятельство и тщательно, какъ важнымъ дѣломъ заниматься всякою мелочью. Здѣсь нѣтъ ничего мелкаго, ни неважнаго, потому что все служитъ, все важно и предназначено къ чему нибудь, и потому наконецъ что всякое мѣрило окажется черезъ-чуръ узкимъ, если не принимать въ расчетъ подчиненныхъ вещей. Главное препятствіе здѣсь заключается въ томъ, что обыкновенно требуется, чтобы мальчикъ сперва прошелъ нѣмецкую школу, прежде чѣмъ поступить въ латинскую; такимъ образомъ онъ часто достигаетъ, одиннадцатилѣтняго возраста, не зная изъ латини ничего кромѣ буквъ. Основательно помочь этому можно только, строго настаивая на томъ, чтобы пріемъ въ приготовительные классы мальчика, не знающаго вовсе латини, разрѣшался не иначе какъ на восьмомъ году отъ роду: ученикъ, проходя чрезъ ученую школу, обучается не только латини, новъ то же время и другимъ предметамъ, которыми онъ въ нѣмецкой школѣ безцѣльно задерживается сверхъ опредѣленнаго срока; но только въ иномъ порядкѣ и въ иной связи, а

въ концѣ концовъ все-таки подробнѣе и полнѣе. Затѣмъ въ двухъ низшихъ классахъ собственной гимназіи полагается довести латинское обученіе до умѣнья писать и понимать полатини, придать латинскому слогу необходимую точность и освободить его отъ германизмовъ, подготовить чтеніемъ латинскихъ текстовъ къ Ливію и Виргилію, въ первый годъ пройти греческую этимологію и синтаксисъ, а во второй, продолжая письменныя упражненія, читать такіе отрывки, на которыхъ можно бы повторить грамматическія правила. Пока грамматическое латинское преподаваніе совершается въ связи, до тѣхъ поръ для чтенія служатъ первоначальныя руководства, содержащія въ себѣ необходимыя для усвоенія формъ и правилъ примѣры; потомъ Корнелій Непотъ, выборъ изъ простѣйшихъ писемъ Цицерона, хорошо составленная хрестоматія историческихъ отрывковъ, сверхъ того Фасты Овидія, эклоги Виргилія съ выборомъ и образцовыя мѣста изъ Метаморфозъ Овидія и изъ другихъ латинскихъ поэтовъ. Въ греческомъ языкѣ: полная миѳологическая и историческая хрестоматія, потомъ собраніе гномическихъ поэтовъ, болѣе легкихъ гимновъ и идиллій, выборъ греческихъ эпиграммъ.— Въ четырехъ высшихъ классахъ—отъ 14-ти до 18-тилѣтняго возраста—глубже проникаютъ въ древность частью путемъ чтенія лучшихъ писателей, частью путемъ преподаванія связанныхъ съ ними учебныхъ предметовъ. Заимствованные изъ области піитики, географіи, миѳологіи, исторіи, реторики и философіи предметы эти не только необходимы для пониманія писателей, но они служатъ также твердою основою учености, безъ чего науки лишены необходимаго для нихъ матеріала; но они всегда имѣютъ подчиняться чтенію и объясненію классическихъ писателей. Для распредѣленія этого чтенія и преподаванія необходимо разбить четыре класса смотря по главному направленію ихъ дѣятельности на поэтическій, историческій, реторическій и философскій: въ классѣ для поэзіи читаются Иліада и Энеида, а во второе полугодіе сверхъ того Геродотъ и Ливій,—въ классѣ для исторіи въ теченіе нѣсколькихъ уроковъ продолжаются тѣ же двѣ поэмы, но попреимуществу Геродотъ и Ливій, Ксенофонтъ и Саллюстій,—въ классѣ краснорѣчія читаются лучшія рѣчи Демосѳена и Цицерона, потомъ біографіи Плутарха и письма Цицерона, также Пиндаръ и Горацій,—въ философскомъ классѣ—сочиненіе Плутарха касательно ученій философовъ, нѣкоторыя изъ Аристотелевыхъ логическихъ и психологическихъ сочиненій, академическія и тускуланскія статьи Цицерона и книги о должностяхъ, также Платоновъ Федонъ, Протагоръ или Горгій, а изъ поэтовъ—драматики и Пиндаръ.—Чтеніе въ школахъ раздѣляется обыкновенно на бѣглое и толковое: опытный преподаватель воспользуется однимъ только родомъ, который не-

относится ни къ бѣглому, ни къ толковому, но сообщаетъ ученику въ каждой главѣ только необходимое для него и для его пониманія. Объясненія трудныхъ словъ и оборотовъ, поправки испорченнаго текста, изложеніе смысла въ томъ случаѣ, когда мысли и связь между ними затемнены, короткія, но цѣлесообразныя толкованія изъ области миѳологіи, географіи, исторіи или изъ нравовъ, обычаевъ и искусствъ древнихъ, все въ надлежащей связи и въ порядкѣ, возбуждая притомъ вниманіе воспитанника вопросами, удовлетворяя его поученіемъ, поддерживая интересъ радушіемъ, а вниманіе строгостью, сверхъ того, пробуждая въ немъ чувство прекраснаго, цѣлесообразнаго и достойнаго, сообщая дѣятельность его сужденію, руководя имъ, исправляя его,—все это заключаетъ въ себѣ и восполняетъ великое, трудное искусство правильнаго метода классическаго преподаванія и толкованія классическихъ писателей для потребностей школы. При этомъ существуетъ главнѣйше два ложныхъ пути, на которыхъ методъ классическихъ изученій уклоняется отъ своей цѣли и лишается хорошаго успѣха:—безсмысленное толкованіе въ затруднительныхъ случаяхъ и такъ называемое объясненіе духа классиковъ, съ пренебреженіемъ частностями и мелочами. Для того чтобы чтеніе поэтовъ сопровождалось знаніями, которыя обняли бы совокупность поэзіи и вслѣдствіе того утвердили бы пониманіе частностей, необходимо въ классѣ піитики вмѣстѣ съ чтеніемъ сообщать въ связи свѣдѣнья о родахъ поэзіи у Грековъ и Римлянъ: смотря по состоянію и потребностямъ класса это преподаваніе въ плодотворномъ обзорѣ обниметъ лишь самое главное, изложитъ происхожденіе поэтическихъ родовъ, эпоса, а изъ него элегіи, изъ элегіи лирики, и наконецъ драмы изъ предшествующихъ родовъ, оно обозначитъ свойство каждаго изъ нихъ и сообщитъ предварительныя свѣдѣнья о лучшихъ сохранившихся твореніяхъ. Въ классѣ исторіи при чтеніи греческихъ и латинскихъ историческихъ писателей необходимо передать прежде всего очеркъ древней исторіи въ связи съ этнографіей и географіей. Эти лекціи не могутъ имѣть цѣлью образовать ученаго историка: цѣлью ихъ можетъ быть только представить обзоръ народовъ и событій и твердо запечатлѣть въ памяти хронологически главные факты; связное и полное историческое преподаваніе относится къ университету. Въ классѣ краснорѣчія при основательномъ чтеніи классическихъ рѣчей имѣется въ виду образовать нѣжныя еще уста молодыхъ людей и укрѣпить въ нихъ живое слово, которое въ послѣдніе вѣка было варварски ослабляемо, искажаемо и подавляемо бумажнымъ и писаннымъ словомъ. Въ высшемъ классѣ для философіи слѣдуетъ урядить и дополнить знаніе, пріобрѣтаемое чтеніемъ философскихъ произведеній древней литературы: но отнюдь не полное преподаваніе философ-

скихъ наукъ,—а указать только, до какого состоянія дошло въ древности философское изслѣдованье.

Изученіе нѣмецкаго языка въ гимназіяхъ имѣетъ быть тѣсно связано съ латинскимъ и греческимъ и приводиться въ движеніе и исполненіе путемъ классическаго преподаванія. Въ низшихъ классахъ обращается вниманіе на сходство и различіе нѣмецкой и латинской этимологіи, и примѣромъ изъ чуждаго языка поясняется вмѣстѣ съ тѣмъ своеобразность нѣмецкаго: пособіемъ при этомъ можетъ служить нѣмецкая грамматика, съ тѣмъ только чтобы на ея объясненіе не посвящались цѣлые часы. При устныхъ и письменныхъ переводахъ на нѣмецкое представится потомъ удобный случай къ плодотворному изученію нѣмецкаго языка; а вмѣстѣ съ тѣмъ ученикъ имѣетъ передъ собою хорошій образецъ для подражанія. Такимъ образомъ каждый греческій и латинскій урокъ будетъ въ то же время и нѣмецкимъ, т. е. плодотворнымъ и благонадежнымъ упражненіемъ въ нѣмецкомъ языкѣ. Въ высшихъ классахъ при этомъ необходимо обратить надлежащее и отвѣчающее цѣлямъ школы вниманіе на лучшія произведенія нѣмецкой литературы, какъ поэтическихъ, такъ и прозаическихъ;въ то же время нѣмецкія упражненія должны идти обокъ съ классическими то въ прозаической, то въ стихотворной формѣ—но всегда въ связи съ другими уроками въ классѣ, напр. въ классѣ для поэзіи въ связи съ чтеніемъ поэтовъ и съ тѣмъ, что было говорено о родахъ поэзіи; въ философскомъ классѣ въ связи съ сочиненіемъ, излагающимъ содержаніе одного изъ Платоновыхъ діалоговъ и т. п. Здѣсь болѣе всего заслуживаютъ вниманія древне-эпическія стихотворенія Нѣмцевъ, которыя сохранились въ Нибелунгахъ, Титурелѣ, Парсивалѣ и отвѣчаютъ школѣ тѣмъ болѣе, что вслѣдствіе устарѣвшаго языка нуждаются въ ученыхъ пріемахъ преподаванія;—потомъ—оды Клопштока, а въ высшемъ классѣ—художественныя произведенія нашей драмы въ сравненіи съ греческою трагедіей.

Преподаваніе ариѳметики и упражненіе въ счетѣ какъ въ классахъ школы, такъ и по значенію своему для умственнаго развитія идетъ обокъ съ грамматическимъ изученіемъ, особенно когда оно отъ простого счета, пройденнаго въ прогимназіи, переходитъ къ постиженію свойства чиселъ, ихъ взаимныхъ отношеній и пониманію доводовъ вообще. На третьемъ году преподаваніе въ гимназіи можетъ дойти до изслѣдованья и рѣшенія кубическихъ уравненій; въ трехъ высшихъ классахъ проходится затѣмъ геометрія которая доводится до ученія о коническихъ сѣченіяхъ включительно. Геометрія, разсматриваемая какъ средство и матеріалъ для умственнаго развитія, укрѣпленія и образованія, стоитъ обокъ съ

ариѳметикою, и теоремы ея во многихъ отношеніяхъ сталкиваются съ ариѳметическими; однако въ виду слишкомъ еще ранняго возраста воспитанниковъ оказывается необходимымъ раздѣлить предметы той и другой, для того чтобы облегчить обзоръ, а взаимную связь и сліяніе ихъ въ одно великое цѣлое предоставить законченному образованію метематика, что выходитъ уже изъ области школы. Отдѣльно отъ ариѳметики, геометрія повторяетъ изложеніе законовъ мышленія и примѣняетъ ихъ къ извѣстному состоянію величины, причемъ выходя изъ круга ея высшаго отвлеченія, она представляется въ видѣ линіи, площади и тѣла и обнаруживаетъ то богатство свойствъ и отношеній, съ которыми, въ примѣненіи ихъ къ извѣстнымъ веществамъ и случаямъ, какъ съ незримыми и духовными нитями высшей силы и власти связаны мірозданіе и природа вещей. Преподаваніе геометріи должно примкнуть къ главнымъ началамъ Эвклида, Архимеда и Аполлонія Пергэя; такимъ образомъ этотъ предметъ преподаванія въ ученыхъ школахъ также связывается съ древностью.—

Этимъ воззрѣніемъ на ученыя школы Тиршъ надѣялся „освободить ихъ впредь отъ великой путаницы въ занятіяхъ, урядить чтеніе лучшихъ греческихъ и римскихъ классиковъ по ихъ внутренней связи, классическія занятія отъ подобнаго чтенія естественнымъ путемъ распространить на области поэзіи, исторіи, краснорѣчія, философіи, устроить и представить высшую гимназію, поскольку то касается класическаго ученія, въ видѣ заведенія, предназначеннаго сообщить о древности по всѣмъ главнымъ отрослямъ ея образованія, полныя, сами въ себѣ связныя, полезныя для основательнаго ученія, поддерживающія интересъ и удивленіе къ своему предмету знанія, и на этомъ единственно вѣрномъ пути вести порученныхъ ему отроковъ и юношей въ прямомъ направленіи къ поставленной имъ высокой цѣли.“

Однако Тиршъ заблуждался въ этой надеждѣ. Онъ покушался гуманистическую гимназію освободить отъ вторгавшихся въ нее реальныхъ наукъ; но вѣдь тѣмъ самымъ онъ освободилъ свою гимназію также отъ требованій современной эпохи, признающей въ естественныхъ наукахъ большую половину всего конечнаго знанія и требующей также отъ гуманистическихъ ученыхъ школъ, чтобы и онѣ отъ нея не уклонялись. Гимназія Тирша—это чисто формалистическое заведеніе, въ которомъ молодой умъ втискивается въ мертвыя колодки отвлеченной грамматики. Сосредоточивая всю умственную дѣятельность гимназическихъ воспитанниковъ собственно на латинскомъ языкѣ, онъ придаетъ гимназіямъ такую односторонность, которая въ дѣйствительности отжила уже свой вѣкъ практически въ 16-мъ столѣтіи; но вмѣстѣ съ тѣмъ добилась также своего отно-

сительнаго преимущества и въ настоящее время пользуется безусловнымъ правомъ, благодаря, тому, что въ грамматическихъ ученыхъ школахъ въ связи съ наукою о древности вообще и съ исторіею она стала предметомъ преподаванія, относительно преобладающимъ надъ естественными науками; но этотъ предметъ, вмѣстѣ съ науками о природѣ, своимъ средоточіемъ имѣетъ все-таки богоученіе, отъ котораго и заимствуетъ свой истинный свѣтъ. Конечно, такія требованья современной эпохи отъ гуманистической гимназіи не былъ въ состояніи понять человѣкъ, который, не смотря на рѣшительныя заслуги, оказанныя имъ древнеклассическимъ языкамъ, обнаружилъ крайнее непониманіе задачи народной и реальной школы,—который порицаетъ народную школу со временъ Песталоцци за то, что методъ ея бывшій прежде исторически положительнымъ и напиравшій попреимуществу на память, развиваетъ то, что уже дано, улетучиваетъ то, что слѣдуетъ укрѣпить;—который требуетъ отъ народной школы, чтобы даже изъ высшихъ отдѣленій ея изгонялись реальныя знанія и чтобы предметы преподаванія ограничились чтеніемъ, письмомъ, счетомъ и катехизисомъ;—который о мѣщанскихъ и реальныхъ училищахъ могъ заявить: „Изъ нихъ никогда не выйдетъ человѣка, заслуживающаго названія образованнаго, способнаго принять болѣе высокое, идеальное умственное направленіе и въ помыслахъ своихъ идти далѣе принципа полезности; въ нихъ, напротивъ того, воспитываютъ истинныхъ дѣтей вѣка, жаждущихъ переворота, покушающихся исправить все, но только не самихъ себя. Я ни одного мальчика не отдалъ бы въ реальную школу, хотя бы ему пришлось быть простымъ гвоздаремъ.“ Не понять современныхъ требованій отъ ученыхъ школъ такому человѣку, который преподаваніе естественной исторіи считаетъ нравственно опаснымъ, „оттого что все естествознаніе основано на ученіи о зарожденіи и распложеніи какъ растеній, такъ и животныхъ“ и который это преподаваніе называетъ даже „пагубнымъ“, оттого что „оно въ человѣкѣ не только имѣетъ въ виду исключительно одного звѣря, но вмѣстѣ съ тѣмъ совершенно отвращаетъ взоръ отъ духа, духъ—отъ подъема нравственнаго настроенія и школу—отъ идеальнаго направленія вообще, съ тѣмъ чтобы по лѣстницѣ зарождаемыхъ вещей водить отрока взадъ и впередъ, но всякій разъ заводить его въ тину.“ Не имѣя понятія о современности и ея требованьяхъ, Тиршъ не вникаетъ также и въ существо человѣка, а вмѣстѣ съ тѣмъ и въ методъ воспитанія. Тиршъ и его методъ находятся въ совершенномъ противорѣчіи съ новѣйшею педагогикой вообще, а слѣдовательно и съ психологіею, которая учитъ что духовныя дѣятельности человѣка развиваются лишь исподоволь, а именно отъ наглядки къ представленію,

а отъ представленія къ понятіямъ,—которая поэтому считаетъ искаженіемъ природы, подкашивающимъ юношескую душу прежде чѣмъ она успѣла расцвѣсть, если отрокъ, лишенный надлежащей, постепенно отъ ближайшаго къ дальнѣйшему переходящей подготовки, какой еще не могло быть на 8-ми лѣтнемъ возрастѣ, вынужденъ приняться за изученіе латинскаго языка.

Вслѣдствіе такихъ значительныхъ недостатковъ въ педагогическомъ воззрѣніи Тирша противъ него даже на почвѣ самыхъ ученыхъ школъ выступила оппозиція, причемъ І. Шульце обратилъ вниманіе на важность реальныхъ знаній, а Ф. В. Клумпъ рѣшительно вступилъ въ борьбу за реализмъ. Необыкновенно рѣзко,научно и безпощадно ратовалъ противъ него Магеръ въ своемъ сочиненіи „Нѣмецкая мѣщанская школа,“ чѣмъ собственно и уготовилъ для послѣдней настоящую ея почву.—Съ тѣхъ поръ какъ **Вильмаръ** (1841), обсуждая преподаваніе закона Божія, говорилъ объ „историческомъ принципѣ,“ въ области ученой школы возстала еще оппозиція противъ односторонняго грамматико-критическаго направленія, представителемъ которой на поприщѣ теоретической педагогики явился Любкеръ.

Любкеръ постигъ „организацію ученой школы,“ какъ онъ говоритъ, „сообразно потребностямъ настоящаго времени и выводамъ теоріи во всемъ ея объемѣ.“ Ученая школа для него не составляетъ само по себѣ существующаго цѣлаго, не связаннаго съ остальными образовательными учрежденіями въ государствѣ; она необходимое звено болѣе обширной цѣпи, она предполагаетъ элементарное образованіе человѣка вообще, сама же ничего не заканчиваетъ, но образуетъ лишь про себя самостоятельную жизнь науки. Принципъ ея въ сущности историческій. Она послѣдовательно, путемъ историческаго развитія знакомитъ съ древностью, съ христіанствомъ, съ образовавшимся вслѣдствіе христіанства новѣйшимъ германскимъ міромъ въ ихъ взаимномъ соединеніи, въ ихъ обусловливающей другъ друга связи. А такъ какъ для юности наиболѣе подходящую пищу представляетъ древность, т. е. юность человѣчества, и ясныя, простыя, пластичныя формы и условія древности всего понятнѣе и поучительнѣе для молодого ума; то и ученая школа должна, чѣмъ ближе къ началу, тѣмъ менѣе касаться современнаго міра, а чѣмъ далѣе къ верху, тѣмъ болѣе обнимать воззрѣніе всего древняго міра въ связи съ пониманіемъ условій новѣйшей эпохи. Но проходя въ ученой школѣ чрезъ важнѣйшіе возрасты и періоды міра, въ томъ видѣ какъ онъ по-

степенно слагался, до порога возникшей и развившейся мало по малу науки, воспитанникъ долженъ усвоить себѣ образовательный предметъ не только въ вѣдѣніи, но проникнуть въ него вполнѣ сознательно и пережить его въ самомъ себѣ; онъ въ своемъ индивидуальномъ духѣ долженъ тщательно пройти путь, по которому вообще развивалась всемірная исторія. А потому самое существенное назначеніе ученой школы стремиться болѣе къ умѣнью, чѣмъ къ знанію, по крайней мѣрѣ первое развивать и представлять всегда равномѣрно обокъ съ послѣднимъ, и такимъ образомъ воспроизводить именно древность, какъ нѣчто переживаемое въ душѣ. Для древности необходимо объемчивое воспроизведеніе какъ по формѣ, такъ и по содержанію; но такъ какъ форма для насъ—единственный подступъ къ содержанію да вмѣстѣ съ тѣмъ она и сама по себѣ уже составляетъ существенную и рѣзко выраженную часть античнаго характера и наконецъ самую совершенную основу для вначалѣ непосредственнаго, а потомъ уже сознательнаго пониманія законовъ мышленія въ формахъ языка: то свѣжее и живое усвоеніе древнихъ языковъ и есть конечно существенный, но ни на одной изъ ступеней отнюдь не вполнѣ исключительный предметъ преподаванія. И ученая школа по цѣли своей не только находится въ такомъ отношеніи къ воздѣлывателю наукъ, т. е. къ университету; но, возникнувъ изъ формальнаго принципа протестантизма, она стоитъ также въ никогда не отрицаемомъ и неотчуждаемомъ тѣсномъ взаимнодѣйствіи съ церковью. Это взаимнодѣйствіе заключается не только въ христіанскомъ ученіи, но также и въ церковной жизни и предохраняетъ молодой умъ отъ безумной болтовни и лишеннаго почвы произвола личнаго мнѣнія. Итакъ древность сама собой оказывается первымъ предметомъ ученаго преподаванія, а слѣдовательно и все, что путемъ ученія и чтенія ведетъ къ болѣе точному познанію и созерцанію ея. Сюда прежде всего относится преподаваніе христіанской религіи и знакомство съ священнымъ писаніемъ и символомъ вѣры; потомъ преподаваніе исторіи и также географіи, насколько послѣдняя состоитъ въ близкомъ родствѣ съ первою. Четвертымъ предметомъ преподаванія присоединяется сюда нѣмецкій языкъ и его литература, которая помимо собственнаго богатаго содержанія можетъ еще въ качествѣ посредницы привести величайшія произведенія другихъ литературъ какъ средневѣковья, такъ и новѣйшей эпохи. Для того чтобы вмѣстѣ съ древностью пріобрѣсть знаніе современнаго, особенно германскаго міра, необходимо еще ввести частью новѣйшіе языки, изъ которыхъ можно предоставить выборъ

между французскимъ и англійскимъ, а частью также естественныя науки, которыя сильно вліяютъ на поступательный ходъ всемірной исторіи и глубоко проникаютъ всю эпоху по всѣмъ ея направленіямъ. Для послѣднихъ знаній необходимо упрочить за собою сущность всего закономѣрнаго и слѣдовательно общеобразовательнаго: для этого служитъ главнѣйше математика, обнаруживающая еще другую существенную пользу, такъ какъ въ ней приводятся въ сознаніе и примѣняются къ дѣлу общіе законы человѣческаго ума относительно формъ созерцанія; такимъ образомъ и восполняется аналогонъ того что преподаваніе языка призвано произвесть въ общихъ чертахъ; сюда примыкаетъ физика, законы которой необходимо привесть въ сознаніе по крайней мѣрѣ настолько, чтобы въ ученикѣ пробудились охота и рвеніе изслѣдовать научнымъ или самостоятельнымъ путемъ глубокую, болѣе и болѣе обнаруживаемую закономѣрность въ природѣ. Это образованіе имѣетъ цѣлью вполнѣ оспособить ученика для университетскихъ занятій, а именно касательно формы путемъ всесторонняго развитія и обогащенія силъ и жизни души, а касательно содержанія—путемъ вникновенія въ самыя важныя и наиболѣе вліятельныя эпохи и состоянія руководимой рукою Божіей всемірной исторіи; какъ форма, такъ и содержаніе прекрасно и неразрывно сливаются въ имѣющихся въ распоряженіи ученой школы и свойственныхъ ей образовательныхъ средствахъ. Эти образовательныя средства слѣдуетъ сообщить ученику въ формѣ, наиболѣе способной установить и возбудить будущее развитіе его духовной индивидуальности. Для учителя матеріалъ долженъ сдѣлаться полною собственностью, сокровищемъ его духа и любви; чѣмъ болѣе преподаватель проникнется этимъ матеріаломъ, тѣмъ легче и глубже проникнется имъ также и воспитанникъ. Потому что самый благотворный и наиболѣе удобопримѣнимый способъ обученія всегда будетъ тотъ, который, вліяя путемъ живого слова безъ особенной помощи книгъ или диктовки, пытается по мѣрѣ возможности привесть въ движеніе умственныя силы и возбудить высшія ступени въ жизни души и сердца, хотя бы даже посредствомъ пріобрѣтаемаго низшими способностями матеріала. Причемъ самая форма передачи, предлагаемая то въ видѣ положительныхъ вопросовъ, то въ видѣ постепенно развивающихся мыслей и понятій, то въ видѣ свободнаго изложенія или лекцій, будетъ зависѣть конечно какъ отъ индивидуальности учителя, такъ и отъ рода и свойства подлежащаго учебнаго матеріала; однако въ низшихъ классахъ должно необходимо преобладать наиболѣе смѣшанное сочетаніе всѣхъ способовъ вообще. Каса-

тельно гимнастики языка необходимо еще замѣтить, что начиная съ низшей элементарной ступени тутъ дѣло состоитъ не въ безсознательномъ заучиваньи на память словъ и выраженій, а скорѣе въ твердомъ усвоеніи и примѣненіи законовъ языка; исполняя сперва хотя лишь по внутренней необходимости то и дѣло повторяющуюся дѣятельность выраженія данныхъ или образовавшихся мыслей и предложеній въ формѣ иностраннаго языка, мы именно этимъ путемъ и приходимъ все болѣе къ сознанію лежащихъ въ языкѣ законовъ и категорій. А потому пусть ученикъ заранѣе знакомится всякій разъ съ общею формою въ грамматическомъ видѣ, отвлекаясь отъ частнаго примѣненія, а затѣмъ пусть онъ также самодѣятельно или воспроизводя примѣняетъ общую форму къ частному случаю. Относительно толкованій необходимо помнить, что какъ содержаніе объясняемыхъ сочиненій никогда не является и не можетъ разбираться безъ его формы, точно такъ же и форму саму по себѣ взятую и отрѣшенную отъ содержанія нельзя избирать учебнымъ матеріаломъ или пользоваться ею какъ средствомъ для однѣхъ только филологическихъ замѣтокъ. Толкованіе имѣетъ цѣлью содержаніе сочиненія и самое полное уразумѣніе его; для этого слѣдуетъ не только устранить всякія филологическія препятствія и затрудненія, но необходимо также при посредствѣ своеобразнаго постиженія и изложенія на языкѣ писателя вжиться въ непосредственно и живо говорящій намъ этимъ путемъ матеріалъ.

Таковъ составъ гимназіи и гимназической задачи Любкера. Онъ стремится поддержать въ ней историческій принципъ. Но, если смотрѣть исключительно съ одной исторической точки зрѣнія, то гимназія ведетъ къ стародавнему деспотизму латини, а вмѣстѣ съ тѣмъ и къ отождествленію знанія классической древности и филологическаго усвоенія древнихъ языковъ,—т. е. къ той же крайности, которая въ теченіе исторіи была уже разъ побораема другою крайностью, а именно филантропизмомъ. Любкеръ пытается избѣгнуть этой крайности, стремясь удовлетворить также потребностямъ настоящаго времени. Согласно съ этимъ онъ и составилъ слѣдующій планъ уроковъ:

Число часовъ отдѣльныхъ предметовъ въ разныхъ классахъ.

УРОКИ.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	Ч	а	с	ы.		
Законъ Божій	3	3	3	3	3	3
Исторія	3	3	3	3	3	3
Географія	2	2	2	2	2	—
Естественныя науки	2	2	2	2	2	—
Математика	—	—	2	3	3	3
Сравнительная грамматика	—	—	—	—	—	2
Философская пропедевтика	—	—	—	—	—	2
Нѣмецкій языкъ	4	3	3	3	3	3
Латинскій языкъ	6	6	6	8	8	8
Греческій языкъ	—	3	5	6	6	6
{ Французскій языкъ	—	2	2	2	2	—
{ Англійскій языкъ	—	2	2	2	—	—
Еврейскій яз	—	—	—	—	2	2
Счетъ	4	3	2	—	—	—
Письмо	3	2	—	—	—	—
Рисованіе	3	3	2	—	—	—

Примѣч. Пѣніе въ 2 отдѣленіяхъ по 2 часа въ недѣлю на каждое; изъ нихъ гимнастика по 4 часа въ недѣлю.

Помимо назначенныхъ уроковъ Любкеръ требуетъ еще, особенно въ трехъ высшихъ классахъ, частнаго чтенія латинскихъ и греческихъ классиковъ. Для третьяго класса: a) въ латинскомъ 6—8 книгъ Метаморфозъ Овидія и нѣкоторыя изъ его элегій, четыре рѣчи Цицерона противъ Катилины и четвертая книга противъ Верреса, Лэлій и Катонъ; b) въ греческомъ: 8 книгъ Одиссеи, 4 Геродота. Для второго класса: a) въ латинскомъ: Цицероновъ Брутъ, разговоръ объ ораторахъ; Югурта Саллюстія, остальныя элегіи Овидія, Энеида и Тибулъ; b) въ греческомъ доканчивается Одиссея, а изъ Иліады читаются остальныя 12 книгъ; также нѣкоторыя біографіи Плутарха. Для перваго класса: a) въ латинскомъ: Цицерона о должностяхъ, остальное изъ Тускуланъ и лѣтописи Тацита; эклоги Виргилія и Братья Теренція; b) въ греческомъ: 4 драмы Эврипида, какъ то: Гекуба, Медея, Орестъ, Финикіяне.—Кромѣ этихъ громадныхъ частныхъ работъ Любкеръ предлагаетъ еще соотвѣтствующее этому чтеніе нѣмецкихъ классиковъ: Очерки изъ древней жизни; Бекера Галлъ и

Хариклъ, Гельбига Богатырскій вѣкъ Грековъ, Гелона Путешествіе въ Іерусалимъ, Гофмейстера Міровоззрѣніе Геродота и Тацита, разныя сочиненія Фр. Якоба, Идеи и мелкія сочиненія Герена,—частью біографіи знатныхъ мужей церкви, науки и искусства: Лютеръ, Меланхтонъ, Франке, Спенеръ, Гейне, Вольфъ, Нибуръ, Якобсъ, Пассовъ, Арндтъ, Николовій, Шиллеръ, Гёте, Виландъ, Гердеръ,—частью подготовляющія къ научнымъ занятіямъ или разбирающія особые отдѣлы наукъ сочиненія: Письма Нибура изданныя Якобомъ, Рюкерта академическій наставникъ, его цѣль и дѣятельность, І. Мюллера письма къ Бонштеттену и его же письма къ брату, Арндта письма къ друзьямъ, Г. Мюллера письма объ изученіи наукъ, Штрауса звуки колокола, Парэнезы Фридемана и Шейдлера, Фридемана религіозныя наставленія; школьныя рѣчи Гюнтера, Тимана назначеніе ученаго и его образованіе въ школѣ и университетѣ.—Школа сверхъ того имѣетъ еще споспѣшествовать церковной жизни: a) посредствомъ совокупнаго пѣнія и совмѣстной молитвы; b) посредствомъ торжественнаго отправленія всѣхъ важныхъ дней и событій въ школьной жизни (начало и конецъ семестра, цензуры, выпускъ окончившихъ курсъ, начало и конецъ года) приличною рѣчью главы заведенія и котораго нибудь изъ назначаемыхъ имъ учителей; c) посредствомъ совмѣстнаго празднованія Святаго причастія учителей и всѣхъ конфирмованныхъ учениковъ; d) посредствомъ особой, преднамѣренной подготовки къ церковному богослуженію, состоящей частью въ совмѣстномъ, достойно устроенномъ торжествѣ всенощныхъ бдѣній во всѣ церковные праздники въ году, частью въ подготовкѣ къ воскреснымъ евангеліямъ путемъ преподаванія, къ чему въ то же время присоединяется еще особое введеніе въ символическія церковныя книги.

Историческій принципъ поддерживаетъ также *Негельсбахъ* въ своей изданной Аутенритомъ гимназической педагогикѣ. Онъ допускаетъ, что для достиженія формальнаго образованія нѣтъ необходимости прибѣгать именно къ латинскому и греческому языкамъ. По его мнѣнію, необразованный человѣкъ не что иное какъ эгоистъ, коснѣющій въ своекорыстной замкнутости и дѣлающій свое *я* средоточіемъ міра. Образованіе это—„расширеніе индивидуальнаго сознанія во всеобщее." Въ гимназіи слѣдуетъ изучать то, „что наиболѣе обусловливаетъ духъ, а не то, что онъ болѣе всего въ состояніи усвоить себѣ, не то, что при извѣстныхъ условіяхъ можетъ быть для него очень полезно, или доставить ему пріятное знаніе." Человѣческій духъ, по его мнѣнію, обусловливается вопервыхъ религіозною вѣрою; слѣдовательно необходимо преподаваніе закона Божія. Этимъ христіанское образованіе отличается отъ языческаго; потому что преподаванія языческой рели-

тіи не существовало. Вовторыхъ духъ обусловливается языкомъ. Втретьихъ—прошедшимъ, а не одною только современностью, все обиліе которой онъ не въ силахъ воспринять. „Съ тѣхъ поръ какъ понятіе объ органическомъ развитіи вновь возродило нѣмецкую науку, всякій долженъ согласиться, что прошедшее сильнѣе всего вліяетъ на духъ.“ Изученіе новѣйшихъ языковъ недостаточно; для полнаго высвобожденія духа необходимы всеміpно-историческіе языки, которые рѣшительнѣе и плодотворнѣе всего вліяли на словесное развитіе человѣческаго духа, а именно латинскій и греческій. Философія превышаетъ способности молодого ума, а потому и не можетъ быть предметомъ гимназическаго преподаванія; математика напротивъ того необходима для успѣховъ знанія. Исторія, конечно, служитъ также средствомъ сдѣлать прошедшее полезнымъ для настоящаго. Естественныя науки Негельсбахъ изгоняетъ изъ гимназіи, оттого что, несмотря на все важное значеніе естественнонаучныхъ свѣдѣній, необходимо однако сознаться, что для успѣшнаго занятія ими не хватитъ времени, притомъ же излишнее разнообразіе въ преподаваніи крайне вредно для молодого ума. Основою для обученія исторіи служитъ географическое преподаваніе. Наконецъ говорится также о письмѣ, рисованіи, пѣніи и гимнастикѣ. Народная школа, по мнѣнію Негельсбаха, обладаетъ тѣмъ же образовательнымъ матеріаломъ, что и гимназія: законъ Божій, языкъ, элементарная математика, особенно ариѳметика, исторія, географія, письмо, рисованіе, пѣніе, гимнастика. Разница заключается въ количествѣ, а не въ качествѣ: объ аристократіи знанія въ дурномъ смыслѣ—а именно будто нѣкоторые отросли знанія доступны одному только сословію—и рѣчи быть не можетъ. Задача Гимназіи — воспитать учениковъ путемъ умственнаго и нравственнаго образованія, служа посредницею между ними и умственнымъ и нравственнымъ достояніемъ человѣчества, главнѣйше минувшихъ вѣковъ, но отнюдь не между ними и ихъ особеннымъ положеніемъ въ жизни.“—Что касается преподаванія языковъ, то конечно „всякій помимо латини и греческаго легко можетъ изучить еще одинъ изъ новѣйшихъ и одинъ изъ восточныхъ языковъ. Правильнымъ развитіемъ филологической способности въ классическихъ языкахъ изученіе остальныхъ сводится къ наименьшему количеству труда. Однако изученіе остальныхъ языковъ (исключая латинскаго, греческаго и нѣмецкаго) должно быть факультативнымъ, смотря по врожденнымъ способностямъ, оттого что идеальныя требованья ограничиваются дѣйствительностью.—Формальное языкознаніе является условіемъ матеріальнаго знакомства съ

писателями; а потому его слѣдуетъ расширить настолько, чтобы можно было читать и понимать послѣднихъ. Относительно чтенія поставляется цѣлью, чтобы окончившій курсъ гимназистъ достигъ способности читать съ наслажденіемъ вообще интересныхъ писателей въ ихъ здоровыхъ, т. е. критически неиспорченныхъ произведеніяхъ." „Окончившій курсъ долженъ быть въ состояніи прочесть Ксенофонта, Гомера, Критона, Апологія, Цицерона, Ливія, Виргилія, Горація, точно такъ же какъ и своего Шиллера."—Научное условіе всякаго успѣшнаго изученія языковъ состоитъ въ сравненіи ихъ между собою. Это достижимо лишь посредствомъ мѣрила родного языка; такимъ образомъ само собою оказывается, какое положеніе въ гимназіи имѣетъ занять преподаваніе его. Сравненіе языковъ между собою да будетъ также душою элементарнаго обученія. Родной языкъ самъ по себѣ изучается не по грамматикѣ, а упражненіемъ и практикой. Основательныя упражненія въ чтеніи, разговорахъ и письмѣ вмѣстѣ съ сравненіемъ языковъ доставляютъ все необходимое. Слѣдуетъ читать классическіе отрывки изъ нѣмецкой литературы. „Критеріумомъ истинно классическаго произведенія служитъ, что чѣмъ чаще читаютъ его, тѣмъ охотнѣе, хотя бы сначала и холодно отнеслись къ его величію; неклассическое напротивъ того возбуждаетъ только любопытство, порождая интересъ матеріальнаго свойства, и оно тотчасъ же исчезаетъ, какъ только прочли разъ книгу." „Учитель, который лучше всего передаетъ предполагаемое поэтомъ впечатлѣніе, наилучшій толкователь. Личность учителя не должна въ памяти вытѣснять собою писателя." Негельсбахъ особенно совѣтуетъ углубиться въ Жанъ Поля, котораго будто бы не понялъ Гервинусъ, а Натана Лессинга онъ изгоняетъ.—Для латинскаго преподаванія различаются три ступени, этимологія, синтактическое обученіе и сравнительная стилистика. Первая ступень: „Начинайте съ элементовъ, передавайте ихъ исторически, сообщайте сначала весьма мало матеріала; но все изучаемое тотчасъ же надо примѣнять къ пониманію и образованію предложеній и къ самостоятельному употребленію языка, словомъ къ практикѣ; пусть ученикъ радуется своему пріобрѣтенью, примѣняя его къ чему-нибудь." Вторая ступень: „Главное занятіе состоитъ въ изученіи синтаксиса по указаніямъ книги для упражненія." Хорошей книги для этого еще нѣтъ на лицо, оттого что примѣры Грёбеля черезъ-чуръ нелѣпы. Третья ступень: „Прежде всего спрашивается, какъ нѣмецкое предложеніе относится къ латинскому." Для стилистики требуется „цѣлесообразное и разумное наставленіе въ латинскомъ письмѣ. Это служитъ только средствомъ для цѣли, но должно изучаться сравнительно съ другимъ языкомъ и весьма тщательно." „Безсмысленно было бы упражнять учени-

ковъ на новолатинскомъ писателѣ, напр. на Мюрэ."—Чтеніе: Въ гимназіи не слѣдуетъ допускать иной хрестоматіи помимо назначенной для изученія элементарнаго матеріала." „Потому что хрестоматіи извращаютъ цѣль всякаго чтенія для ученика. Вслѣдствіе ихъ употребленія умъ привыкаетъ лакомиться, энергія слабѣетъ и такъ какъ возбуждаютъ и подстрекаютъ не отрывки, а цѣлое, то учитель упускаетъ изъ рукъ главнаго средства къ поощренію."—Читать-ли бѣгло или съ объясеніями? „Отвѣтъ на это простой: Авторы всегда служатъ цѣлью; впрочемъ, не взирая на важность ихъ, можно ими пользоваться какъ средствомъ." Ученикъ долженъ постичь духъ автора; при всемъ томъ чтеніе и грамматическое преподаваніе должны быть тѣсно соединены между собою. Чтеніе прозаиковъ дѣлится на слѣдующія три ступени: Начинаютъ съ исторіи, потомъ переходятъ къ рѣчамъ и заканчиваютъ философіей. Сперва Корнелій Непотъ, потомъ частью Цезарь, Курцій Руфъ какъ переходъ отъ Цезаря къ Ливію, который читается въ первомъ классѣ гимназіи. Чтеніе Ливія служитъ лишь подготовкою къ Цицерону.—Въ краснорѣчіи Цицеронъ единственный и вполнѣ удовлетворительный представитель. Читать слѣдуетъ вопервыхъ историческія государственныя, а вовторыхъ историческія уголовныя рѣчи. Первый представитель латинской поэзіи Овидій, потомъ Виргилій, а для лирики Горацій. Латинской драмы для школы не имѣется.—Преподаваніе греческаго языка распадается на грамматическую часть и на чтеніе писателей. Ходъ дѣла тотъ же, что въ латини. Чтеніе прозаиковъ начинается съ Ксенофонта. Потомъ слѣдуетъ Геродотъ, изъ ораторовъ Демосѳенъ. Для высшаго класса наступаетъ очередь философіи въ безсмертномъ Платонѣ. Гомера слѣдуетъ читать не прерывая отъ перваго и до высшаго класса гимназіи. Въ качествѣ лирика предлагается для начала Эврипидъ, для высшаго класса Софоклъ, но не Эсхилъ. Слѣдуетъ читать не заразъ нѣсколькихъ авторовъ, а, напротивъ, одного послѣ другого.—Исторія: Учитель долженъ знать внутреннюю связь ея, а потомъ древнюю исторію изъ источниковъ. Сперва въ низшемъ латинскомъ классѣ Священная исторія. Затѣмъ древняя и нѣмецкая—въ видѣ біографій и анекдотовъ. Чтобы не потерять нити, необходимо короткое руководство, „которое выучивается наизусть отъ слово до слова." Потомъ еще разъ древняя исторія по возможности короче, въ 1½ года, далѣе греческая и римская до Одоакра. Наконецъ два года средняя и новая исторія, съ особеннымъ вниманіемъ ко всему дѣйствительно великому и національному. Преподаваніе ведется на основаніи руководства, къ которому примыкаетъ учитель и которое онъ дополняетъ во всѣхъ отношеніяхъ, не только повѣствуя, но также выспрашивая. Все тенденціозное исключается. „Исторія да высту-

паетъ какъ дѣло Божіе по отношенію къ человѣчеству, въ томъ видѣ какъ оно проявлялось вѣками; факты должны быть обставлены такъ, чтобы они сами за себя говорили.“—Преподаваніе математики ограничивается низшими отдѣлами ея. „Эта наука въ гимназіи имѣетъ лишь значеніе какъ дисциплина ума, какъ формальное средство образованія; въ утилитарномъ смыслѣ ею отнюдь не слѣдуетъ заниматься. Преподаваніе да побуждаетъ къ геврисаикѣ, а относительно способности учениковъ да имѣетъ постоянно въ виду средній уровень.“ — Преподаваніе закона Божія: Сперва Священная исторія, потомъ катехизисъ, далѣе чтеніе и толкованіе библіи, особенно Новаго завѣта; наконецъ проходятся вѣроисповѣданія. — Обученіе письму да добивается порядка и правильности. „Порча всякаго писанія, эти проклятыя стальныя перья да изгоняются изъ школы (!); если они еще просуществуютъ лѣтъ пятьдесятъ, то характеръ человѣчества испортится (!!); оттого что они не поддаются нашей волѣ.“ Рисованіемъ слѣдуетъ заниматься по античнымъ образцамъ. Въ пѣніи совокупныя хоровыя пѣсни возвышаютъ интересъ. Для гимнастики полезенъ методъ Шписа.—Соединеніе классной системы съ системою предметныхъ учителей удобопримѣнимо и предохраняетъ отъ односторонности.——

Въ противоположность историческому принципу педагогика ученыхъ школъ получила еще философскую теорію отъ гегеліанцевъ Дейнгардта, А. Каппа и Таулова.

I. Генрихъ Дейнгардтъ

въ своей книгѣ „Гимназическое преподаваніе согласно научнымъ требованьямъ настоящаго времени“ (1837) наперекоръ субъективнымъ наблюденіямъ, „которыя могутъ относиться всегда лишь къ болѣе или менѣе ограниченному кругу“ и которыя вслѣдствіе этого обнаружили будто бы (какъ напр. Лоринзеръ), чтовъ средѣ учащейся молодежи господствуетъ всеобщій упадокъ здоровья, тогда какъ другіе находятъ, что санитарное состояніе современной учащейся молодежи въ сущности такое же, какъ было въ прежнія времена,—которыя нашли, будто математическія знанія, изучаемыя съ пристрастіемъ, убиваютъ фантазію и сердце, возбуждая только одностороннюю проницательность ума и сужденія, тогда какъ другіе заявляютъ, что всѣ гимназисты, ревностно занимающіеся математикой, почти безъ исключенія не только отличаются выдающеюся умственною дѣятельностью, но принадлежатъ также относительно всей ихъ нравственной основы къ наиболѣе глубокимъ, дѣльнымъ и благороднымъ натурамъ: — въ противность такимъ субъективнымъ

наблюденіямъ Дейнгардтъ добивается „основательнаго опредѣленія и научнаго развитія гимназическаго принципа“ и имѣетъ въ виду „постичь выборъ учебныхъ средствъ, методическое распредѣленіе и исполненіе ихъ, какъ необходимое слѣдствіе того же принципа“. Гимназія для него не что иное какъ „всеобщее образовательное заведеніе теоретическихъ сословій.“ „Она слѣдовательно имѣетъ сообщить своимъ ученикамъ тотъ образовательный матеріалъ и ту энергію духа, какіе равно необходимы всѣмъ теоретическимъ сословіямъ безъ различія какъ для дальнѣйшаго развитія ихъ теоретическаго образованія въ университетѣ, такъ и для основательнаго и дѣльнаго исполненія ихъ призванія въ жизни. Теоретическія сословія это—медики, юристы, теологи, старшіе преподаватели гимназій и университетовъ. Для каждаго изъ этихъ сословій основою служитъ особая наука, а для всѣхъ вмѣстѣ слѣдовательно тотъ духъ науки, который присущъ всѣмъ особымъ знаніямъ и который дѣлаетъ ихъ науками. Такъ какъ гимназія должна давать всеобщее, всѣмъ теоретическимъ сословіямъ равно необходимое образованіе, то цѣль ея состоитъ въ возбужденіи научнаго смысла. Если поэтому гимназія имѣетъ задачею развить научный духъ, то существенныя и вытекающія изъ его идеи средства преподаванія тѣ, которыми непосредственно возбуждается, питается и укрѣпляется научный духъ. Къ этимъ идеальнымъ средствамъ преподаванія принадлежатъ: математика, грамматика, литература и религія. Онѣ сами въ себѣ составляютъ тривій, вытекающій изъ потребностей научнаго образованія. А именно, онѣ частью логическаго, частью реторическаго, частью религіознаго свойства. Логическими средствами преподаванія развиваются въ ученикѣ категоріи, при посредствѣ которыхъ только и познается данный матеріалъ въ его живой связи, развивается въ ученикѣ, упражняется и навыкаетъ систематическое, переходящее необходимо отъ одной ступени къ другой мышленіе. Первое исполняется грамматикою, а послѣднее математикою. Благодаря логическимъ средствамъ преподаванія ученикъ пріучается мыслить въ настоящемъ значеніи этого слова. Онъ изучаетъ тутъ истинный методъ мышленія, т. е. путь, по которому идти ему, чтобы узнать истину. Но познаваемое необходимо также изложить надлежащимъ образомъ. Изложеніе мыслей это — искусство, которымъ никто не обладаетъ непосредственно, но которое необходимо изучается съ великимъ трудомъ. Искусству изложенія человѣкъ обучается по реторическимъ средствамъ преподаванія, главнѣйше занимаясь древними классиками, какъ наиболѣе совершенными образцами въ изложеніи идей. Какъ методъ познанія

такъ и искусство изложенія опираются на одной общей основѣ и ведутъ къ одной и той же цѣли. Познанію и изложенію подлежитъ идея истины. Истина составляетъ предметъ познанія и изложенія, а слѣдовательно она предполагаетъ и то и другое. Истины домогались всѣ народы; но во всей полнотѣ своей она проявилась въ Христѣ. Въ христіанскомъ ученіи содержится абсолютная субстанція вѣчной истины, которой всякій человѣкъ въ своемъ родѣ имѣетъ придать субъективную форму своею жизнью и дѣятельностью. Преподаваніе закона Божія и составляетъ какъ предположеніе, такъ и цѣль остальныхъ двухъ сторонъ гимназическаго преподаванія, т. е. логической и реторической. Во всѣхъ этихъ трехъ отношеніяхъ гимназія осуществляетъ свою особенную, внутреннюю цѣль, состоящую въ наукѣ.

Но гимназія стоитъ также въ отношеніи ко внѣшнему міру, къ жизни. Всякій организмъ слѣдуетъ разсматривать въ этомъ двоякомъ отношеніи, а именно къ самому себѣ—существенное начало—, и къ внѣшнему,—второстепенное и подчиненное начало. Въ идеальныхъ средствахъ преподаванія и осуществляется именно особенная внутренняя научная жизнь гимназическаго обученія, а въ реальныхъ предметахъ напротивъ того отношеніе научнаго гимназическаго образованія обусловливается различными сферами жизни. Послѣдніе сообразно трояком у отношенію гимназіи къ жизни распадаются на три отдѣла: естественныя науки связываютъ гимназическое образованіе съ жизнью природы, политическая исторія съ политическою жизнью человѣчества, а церковная— съ церковною жизнью христіанства.

Однако средства преподаванія въ ихъ совокупности образуютъ не только систему, порождаемую и поддерживаемую научною цѣлью гимназіи, но побуждаемыя тою же живою цѣлью, стремящеюся къ своему осуществленію, они переходятъ далѣе отъ одной ступени къ другой. Гимназія занимаетъ середину между элементарнымъ училищемъ и университетомъ. Ея низшій отдѣлъ склоняется поэтому къ элементарному училищу, а высшій къ университету. Способъ же, посредствомъ котораго въ первоначальной школѣ предметъ усвоивается личностью, состоитъ въ наглядкѣ; а университетскій методъ это— чисто научное мышленіе. Начиная съ наглядки гимназія доходитъ до чистаго мышленія. Отдѣльные классы въ ней представляютъ ступени, на которыхъ отдѣльныя средства преподаванія внѣдряются внутрь и по которымъ отъ наружной наглядки они послѣдовательно переходятъ къ внутреннему чистому мышленію. А потому въ гимназіи предметы преподаванія вообще

передаются въ формѣ представленія. Вѣдь понятіе о представленіи и состоитъ въ томъ, что наглядка становится внутреннимъ достояніемъ. Но между наглядкой и чистымъ мышленіемъ, посреди которыхъ находится представленіе, существуетъ рядъ степеней, которыя долженъ пройти процессъ представленія; эти степени и осуществляются въ шести гимназическихъ классахъ: въ низшихъ все еще преобладаетъ наглядное начало въ дѣятельности представленія, а въ высшихъ господствуетъ уже элементъ мысли; потому три низшіе класса отличаются преимущественно эмпирическимъ, а три высшіе—раціональнымъ характеромъ; но каждый отдѣльный классъ вслѣдствіе дружнаго содѣйствія всѣхъ предметовъ, преподаваемыхъ въ извѣстномъ объемѣ и по извѣстному методу, въ свою очередь получаетъ твердый цѣльный характеръ и выражаетъ собою одну изъ ступеней, какія научныя средства преподаванія должны послѣдовательно пройти начиная съ наглядки и до научнаго мышленія.

Главный характеръ математики состоитъ въ систематической цѣльности. Пріучаясь къ математическому сужденію, ученикъ привыкаетъ къ основательному, доказательному, съ необходимостью переходящему отъ ступени къ ступени мышленію, и проходя науку отъ начала до конца, онъ получаетъ образецъ дѣйствительной, систематической истины, который на высшихъ ступеняхъ его развитія, въ университетѣ и въ практической жизни, послужитъ ему яркимъ примѣромъ для подражанія. Но относительно содержанія математика уступаетъ всѣмъ остальнымъ предметамъ, и заведеніе, въ которомъ помимо математики не было бы другого средства преподаванія или въ которомъ она служила бы даже только преобладающимъ предметомъ, неизбѣжно впало бы въ мертвый механизмъ и наружный формализмъ, оттого что лишилось бы лучшей субстанціи, услаждающей и питающей человѣческій духъ. Счетъ и ученіе о формѣ должны преподаваться въ низшихъ классахъ гимназіи. Высшее математическое преподаваніе распадается затѣмъ на три ступени: начинаютъ съ геометріи, потомъ переходятъ къ ариѳметикѣ и заканчиваютъ тригонометріею. Предметъ геометріи совпадаетъ съ наглядкой и потому онъ для начинающихъ наиболѣе понятный. Такъ какъ ариѳметика здѣсь занимается уже не простымъ счетомъ, а имѣетъ предметомъ общія числа, то для нея и требуются отвлеченныя понятія уже въ болѣе высокой степени. Тригонометрія помѣщается подъ конецъ, оттого что она предполагаетъ ариѳметику и геометрію.—Грамматическое и древнеклассическое преподаваніе. Грамматика есть наука объ отношеніи понятій; изученіе грамматики это—единственное, пригодное средство развить въ умѣ и усвоить ему общія отношенія мысли и сдѣлать ихъ всеобщимъ умственнымъ міромъ ученика, изъ котораго онъ въ

состоянiи твердо господствовать надъ мiромъ явленiй. Эта образовательная цѣль грамматическаго преподаванiя вѣрнѣе всего достигается при помощи иностраннаго языка; родной слишкомъ близокъ ученику, а потому и не можетъ служить настоящимъ предметомъ обученiя; притомъ же только путемъ сравненiя двухъ языковъ и можно съ настоящею точностью и ясностью постичь грамматическiя условiя и представляемыя ими отношенiя мысли. Изъ иностранныхъ языковъ для грамматическаго преподаванiя въ гимназiи избраны и должны быть назначены латинскiй и греческiй, что съ одной стороны обусловливается выработанной грамматикою древнихъ языковъ, а съ другой — необходимостью посвятить гимназистовъ въ древнiй мiръ, въ эту колыбель искусства и науки, съ цѣлью сообщить имъ общее научное образованiе и научную основу. Математика и грамматика составляютъ логику гимназiи. Однако она не можетъ ограничиться этими формальными, научными началами: гимназистъ долженъ не только мыслить, но умѣть также надлежащимъ образомъ излагать и выражать свои мысли. Этому научается онъ въ созерцанiи идеальныхъ образовъ, въ которыя облеклись идеи истины, красоты и блага въ творенiяхъ благороднѣйшихъ умовъ. Мастерскiя произведенiя искусства излагать и изображать идеи должны предлагаться гимназисту какъ образцы, по которымъ образовался бы онъ самъ. Изъ цѣли гимназiи слѣдуетъ поэтому, что эти образцы должны быть почерпаемы главнѣйше изъ творенiй Грековъ и Римлянъ. Отъ нихъ искони исходитъ всякое научное образованiе новѣйшихъ народовъ: свѣтъ науки и познанiя всегда ясно и ярко сiялъ лишь постольку, поскольку изученiе идеальныхъ созданiй древнихъ народовъ было живо и крѣпко въ школахъ и въ образованныхъ слояхъ нацiи. Притомъ именно изученiе Грековъ и Римлянъ: тѣ и другiе относятся другъ къ другу какъ интеллигенцiя и воля; въ греческомъ народѣ преобладаетъ внутренняя, идеальная сторона древности, а въ римскомъ внѣшняя, практическая, реальная; что мыслили, образовали и создали Греки въ чистомъ царствѣ духа, то Римляне перевели на дѣйствительную жизнь мiра. Въ предметныхъ идеяхъ Грековъ и Римлянъ ученикъ да будетъ впервые посвященъ въ науку. Для этого нѣтъ иного пути. Это посвященiе въ искусство и науку только однажды совершилось въ исторiи. Новѣйшая наука безконечно глубже и истиннѣе древней, а потому гимназиста отнюдь не слѣдуетъ задерживать въ древности, онъ напротивъ, долженъ проникнуть до христiанскаго сознанiя. Но только воспринявъ и разработавъ въ себѣ истину античнаго принципа и его образы, онъ достигнетъ искренности и глубины христiанской науки.

Въ этомъ отношеніи изученіе греческихъ и римскихъ классиковъ одинаково важно. Научный смыслъ, точно также чувство красоты и вкусъ воспламеняются и развиваются попреимуществу на художественныхъ произведеніяхъ греческой литературы; а искусству цѣлесообразно выражать свои мысли и переводить свои внутреннія произведенія въ жизнь онъ научается у Римлянъ. Наука переходила отъ внѣшности и предметности древняго міра къ искренности и духовности христіанства; точно также разовьется она и въ единичномъ человѣкѣ—вѣдь онъ не что иное какъ обособленное человѣчество.—Изучая классическіе языки слѣдуетъ сперва живо усвоить себѣ латинскую, а потомъ греческую грамматику, и притомъ такъ, чтобы ученикъ, заучивая правила, вмѣстѣ съ тѣмъ примѣнялъ ихъ ко многимъ примѣрамъ, освоился съ ними вполнѣ и постоянно какъ бы снова встрѣчался съ тѣмъ или другимъ правиломъ. При изученіи этимологіи упражняется главнѣйше память, а при изученіи синтаксиса—разсудокъ, но въ томъ и въ другомъ случаѣ мы привыкаемъ обращать строгое вниманіе на самые мелочные и незначительные предметы. Наконецъ изученіе грамматики имѣетъ цѣлью познать отношенія понятій въ томъ видѣ, какъ они обнаруживаются въ измѣненіяхъ словъ и въ связи предложеній. На этой ступени самыя письменныя упражненія на латинскомъ языкѣ имѣютъ въ виду не столько изученіе отдѣльныхъ правилъ, какъ образованіе стиля, такъ чтобы ученикъ наконецъ съумѣлъ написать свободно латинскую статью. Въ параллель съ этимъ идетъ чтеніе латинскихъ и греческихъ классиковъ, — переходя отъ историковъ къ ораторамъ, отъ послѣднихъ къ философамъ и трагикамъ.—Преподаваніе закона Божія: Все прекрасное, истинное, и благое имѣетъ своимъ единственнымъ источникомъ религію и только въ духѣ ея получаетъ свою силу и свое освященіе. Христіанская вѣра это — религія любви: вотъ содержаніе абсолютной истины, и въ какія бы формы ни облекалось христіанство, онѣ будутъ истинными только тогда, когда въ нихъ будетъ просвѣчивать одно это содержаніе и когда онѣ во всемъ будутъ согласны съ библіею, проповѣдующею одну эту истину. Потому и необходимо, чтобы въ гимназіи, начиная съ низшихъ и до высшихъ классовъ, въ законѣ Божіемъ не преподавалось ничего помимо этого вѣчнаго христіанскаго содержанія,—какъ въ низшихъ классахъ, гдѣ изучаютъ катехизисъ, такъ и въ высшихъ, гдѣ онъ выступаетъ въ видѣ раціональнаго преподаванія. Обученіе катехизису знакомитъ со всѣмъ содержаніемъ христіанской религіи, но еще не доводитъ до настоящаго познанія его. Раціональное преподаваніе религіи въ трехъ высшихъ классахъ развиваетъ совокупность мыслей въ религіозныхъ представленіяхъ и обнимаетъ исторію искуп-

ленія человѣчества или историческое развитіе христіанскаго ученія, и само христіанское ученіе въ томъ видѣ, какъ оно содержится въ библіи и исторически развилось изъ Священнаго писанія.—

Эти средства преподаванія составляютъ идеальный духъ гимназіи. Математика, языкъ и религія представляютъ три области, жизнь природы, жизнь человѣчества и жизнь Божію; на эти три области простирается познаніе идеальнаго сословія. Но съ этими тремя идеальными предметами обученія связаны еще три реальныхъ средства преподаванія, составляющія практическое примѣненіе теоріи: 1) Естественныя науки: въ естественной исторіи гимназистъ долженъ почерпнуть понятіе о жизни; физика должна уяснить въ явленіи причину и въ кругѣ явленій поддерживающій ихъ всѣ законъ, указать пребывающее и устойчивое во всемъ исчезающемъ и преходящемъ. Итакъ естественнонаучное преподаваніе не только не отвлекаетъ гимназиста отъ его идеальнаго направленія и не совращаетъ въ область внѣшности и распущенности, а напротивъ, пріучаетъ его смотрѣть на природу какъ на живое цѣлое и вездѣ въ ней видѣть жизнь и законность. 2) Исторія находится въ такомъ же отношеніи къ языкамъ и ихъ литературѣ, какъ естественныя науки къ математикѣ: она вводитъ въ жизнь человѣчества; а потому преподаваніе ея не должно быть низведено до упражненія памяти; оно сперва примыкаетъ къ единичнымъ замѣчательнымъ личностямъ, потомъ выступаетъ этнографически и наконецъ синхронистически. 3) Съ религіей связана исторія церкви, принадлежащая къ закону Божію и соединяющая такимъ образомъ реальныя средства преподаванія съ идеальными.

Все образованіе вообще есть результатъ и цвѣтъ цѣльнаго преподаванія. Чтобы привесть въ сознаніе и обнаружить это общее образованіе, средствомъ къ тому служатъ нѣмецкія сочиненія. Въ нихъ окажется, чѣмъ сталъ ученикъ въ извѣстномъ классѣ какъ относительно науки, такъ и относительно нравственности и религіи. Нѣмецкое сочиненіе это—свободное проявленіе общаго образованія ученика. Необходимымъ вспомогательнымъ къ тому средствомъ служитъ чтеніе нѣмецкихъ классиковъ: въ нихъ нѣмецкій юноша освоивается съ родиною.

Дейнгардтъ представилъ первое полное, мыслеобильное основаніе гимназической педагогики какъ науки. Правда, Гегелевскія категоріи у него черезъ-чуръ сильно вліяютъ на содержаніе, и вслѣдствіе того не обращается достаточно вниманія на потребности различныхъ ступеней развитія молодой души;—правда, поставляемыя имъ требованья вытекаютъ скорѣе и существеннѣе изъ придуманнаго принципа гимназіи, нежели изъ антропологическихъ потребностей гимназической молодежи;—сверхъ того вся научная кон-

струкція у него имѣетъ главнѣйше въ виду устройство прусскихъ гимназій тридцатыхъ годовъ, а потому она вопреки мнимой объективности въ существѣ своемъ субъективна и оказывается просто воспроизведеніемъ наличныхъ условій. Не смотря на то книга „Гимназическое преподаваніе согласно научнымъ требованьямъ настоящаго времени", все-таки возстала противъ безсмысленнаго рутиннаго пріема преподаванія и обратила вниманіе гимназическихъ учителей какъ на учебный методъ, такъ и на цѣль и средства обученія, а вслѣдствіе этого и явилась значительнымъ факторомъ въ развитіи гимназической педагогіи, оттого что была плодомъ свѣжаго, живого научнаго направленія, впервые проникшаго духомъ массу закоснѣлаго матеріала, она была плодомъ той эпохи, которая такъ беззавѣтно довѣрялась чисто научному духу и подчинялась ему даже на практикѣ;—Дейнгардтъ все-таки впервые съ точностью и ясностью философскаго развитія, согласно съ идеаломъ всесторонняго духовнаго образованія, начерталъ систему предметовъ гимназическаго преподаванія и такимъ образомъ внесъ въ нихъ сознаніе и связь.

Отвлеченнѣе и строже къ Гегелевской терминологіи примыкаетъ „Гимназическая педагогика въ очеркѣ" *Александра Каппа* (1841), которая гимназію называетъ умственною школою, но въ то же время также истинно-нравственнымъ заведеніемъ, т. е. такимъ, въ которомъ обучаются и познаютъ лишь настолько и постольку правильно, поскольку нравственно хотятъ и поступаютъ. Содержаніе гимназическаго преподаванія то же самое, что и въ философскомъ факультетѣ высшей школы, а научными средствами обученія служатъ: 1) Предметы логическаго содержанія: философская пропедевтика, грамматика и математика; 2) Предметы, касающіеся природы: ученіе о естественныхъ произведеніяхъ съ важнѣйшими началами физіологіи, вмѣстѣ съ тѣмъ физической антропологіи, физики, физической и математической географіи. 3) Предметы, касающіеся духа: исторія христіанскихъ народовъ и государствъ вмѣстѣ съ политическою географіею, также языки и литературы Грековъ и Римлянъ,—христіанская религія, исторія народовъ и государствъ послѣ Христа вмѣстѣ съ политическою географіею, нѣмецкій и французскій языки и ихъ литература, сверхъ того еврейскій языкъ для изучающихъ богословіе и филологію. Обокъ съ этими научными средствами стоятъ художественные предметы обученія: техника чистописанія, рисованія, пѣнія и гимнастики.—Дисциплина вообще обусловливается преподаваніемъ. Главнымъ дисциплинарнымъ средствомъ служитъ духъ общенія въ гимназіи, питаемый религіозно-

нравственнымъ духомъ, пѣніемъ и молитвою, исполняемыми въ школѣ торжествами въ связи съ гимнастическими упражненіями и играми. „Чѣмъ строже и тщательнѣе совершается нравственное воспитаніе чрезъ преподаваніе и прямое возбужденіе нравственнаго чувства и сознанія въ каждомъ и для каждаго изъ классовъ, тѣмъ легче учитель нравственнымъ духомъ своего класса проникнетъ также и въ семью, повліяетъ даже на взрослыхъ и заслужитъ ихъ уваженіе. Осуществить это будетъ тѣмъ еще легче, если учитель самъ не отречется отъ обязанности сближаться съ учениками внѣ школы и если онъ приметъ участіе во всѣхъ дозволенныхъ имъ удовольствіяхъ. Тутъ-то и можетъ онъ, въ видѣ примѣра и для образца показать имъ, какимъ благороднымъ, образующимъ умъ и сердце способомъ должна вестись бесѣда, если напр. учитель въ назначенные вечера соберетъ учениковъ или у себя или въ другомъ дозволенномъ школьнымъ уставомъ мѣстѣ для чтенія и сообщенія отличныхъ статей изъ нѣмецкой національной литературы, точно также для музыкальныхъ концертовъ, которые однако должны исходить отъ самихъ воспитанниковъ.“ Такъ особенно поступать съ учениками перваго, частью и второго класса, тогда какъ третьеклассниковъ слѣдуетъ нравственно возбуждать во время тѣлесныхъ упражненій, совмѣстныхъ прогулокъ, небольшихъ походовъ и т. п.—Единство преподаванія и дисциплины обнаруживается въ развитіи свободнаго духа гимназиста. „Образованіе ученика въ періодъ обученія было сперва даннымъ извнѣ, — это какъ бы вложенное въ землю зерно; потомъ въ дисциплинѣ оно уже перешло къ дѣятельности по собственному жизненному началу—a какъ бы пробившійся изъ сѣмени ростокъ; наконецъ начинается жизнь истиннаго содержанія, по крайней мѣрѣ въ развитіи свободнаго духа,—жизнь объективной свободы относительно права, долга и обычая—какъ бы завязь въ растеніи сперва къ цвѣту, потомъ къ плоду.“

Конкретнѣе и болѣе погружена въ духъ естественыхъ наукъ и антропологіи изданная въ 1858-мъ г. *Густавомъ Тауловомъ* „Гимназическая педагогика въ очеркѣ.“ Гимназіи—говоритъ Тауловъ—опираются на тотъ принципъ, что всякая современность, какъ наслѣдіе всего прошлаго и основа новѣйшей, богатѣйшей будущности, можетъ управляться согласно понятію своему только тогда, когда для этого имѣются на лицо подготовленныя особи. Гимназіи имѣютъ цѣлью дать первоначальное образованіе той всегда распространенной надъ всѣмъ общественнымъ бытомъ молодежи, которая по особымъ свойствамъ ея призвана принадлежать къ общему или руководящему сословію. Въ вопросѣ касательно размѣра пред-

метовъ преподаванія въ гимназіяхъ правомъ голоса пользуются какъ врачъ, такъ и психологъ, заявляя: 1) что мальчикъ до совершеннолѣтія нуждается въ 8—9-ти часовомъ снѣ, что ему необходимо рано ложиться спать и рано вставать, и 2) что изъ остальныхъ 15 часовъ въ сутки онъ не болѣе 7—8 долженъ употребить на напряженныя умственныя занятія, притомъ по извѣстному распредѣленію и съ наступающими промежутками. Какимъ образомъ гимназія должна распредѣлить умственныя занятія въ назначенные часы, это обусловливается понятіемъ о цѣли гимназіи, заключающемся въ слѣдующемъ: участіе въ управленіи общественными дѣлами предполагаетъ болѣе глубокую историческую жизнь, ибо для того чтобы въ высшемъ смыслѣ возсоздавать будущее изъ современности, необходимо возсоздать современное изъ прошлаго; — сверхъ того участіе въ управленіи общественными дѣлами предполагаетъ болѣе глубокое спекулятивное образованіе, ибо для того чтобы возсоздавать будущее изъ современности необходимо обладать вѣрною идеею добра и истины самой по себѣ и самой для себя. Эта цѣль для гимназіи достигается изученіемъ древнеклассическихъ языковъ. И въ самомъ дѣлѣ такъ какъ гимназическое образованіе имѣетъ твердо обосновать въ будущемъ руководителѣ одни только корни дерева научнаго познанія, а отнюдь не имѣетъ въ виду, снабдить учениковъ при отпускѣ вершиною этого дерева; то согласно съ этимъ изученіе древнихъ языковъ, какъ корень всякаго высшаго образованія, и должно служить ядромъ и средоточіемъ гимназическаго преподаванія. Родной языкъ потому уже не можетъ стать съ ними на одну доску въ дѣлѣ гимназическаго преподаванія, что онъ въ болѣе глубокомъ его пониманіи составляетъ цѣль гимназическаго образованія, а эта цѣль именно и достижима только путемъ изученія древнихъ языковъ. Новѣйшіе языки для цѣлей гимназическаго преподаванія также не могутъ быть поставлены на одну доску съ классическими, частью потому что они лишены той грамматической разработки, какою отличаются классическіе, частью потому что они слишкомъ близки нашему сознанію. Въ грамматикѣ, исторіи, жизни, литературѣ, искусствѣ древнихъ находятся всѣ реальныя точки соприкосновенія для единственно правильной подготовки къ философскимъ занятіямъ гимназистовъ; а въ миѳологіи—начатки религіозной философіи; въ римской исторіи—начатки философіи права; при чтеніи эпиковъ, лириковъ, трагедій и комедій, ораторовъ, историковъ, также въ отчизновѣдѣньи Грековъ и Римлянъ, въ ихъ храмахъ, играхъ, на площадяхъ и въ торжествахъ находимъ самые богатые начатки эстетики и исторіи

искусства; а при чтеніи Платона, Ксенофонта, Цицерона, Сенеки, въ изложеніи греческой исторіи—начатки исторіи философіи; въ сравненіи греческаго и римскаго характеровъ—начатки философіи исторіи; и наконецъ, если въ гимназіяхъ необходимо преподавать формальную логику,—то въ органѣ Аристотеля, какъ въ мастерскомъ произведеніи по этой части, мы въ цѣлесообразныхъ извлеченіяхъ найдемъ источникъ также и формальной логики. Итакъ древніе языки составляютъ средоточіе гимназическаго преподаванія, которому имѣютъ подчиниться всѣ остальные предметы. Общій законъ при усвоеніи этихъ предметовъ гимназическаго преподаванія гласитъ: а) Въ положительномъ смыслѣ. Чтобы гимназистъ не усвоилъ себѣ путемъ наглядки и памяти, все безъ исключенія должно также свободно письменно или устно воспроизводиться имъ ясно, просто, вполнѣ. Память всегда переходитъ въ смыслъ и разсудокъ. b) Въ отрицательномъ смыслѣ. Ученикъ да не воспроизводитъ ничего помимо предмета, о которомъ учитель съ точностью знаетъ, что онъ уже встрѣчался въ преподаваніи и былъ изучаемъ, или находится въ области ближайшей аналогіи съ изучаемымъ.

1) Обученіе техническимъ умѣніямъ письма, разговора и чтенія, пѣнію и гимнастикѣ. Въ гимназіи, нѣтъ болѣе каллиграфіи; но необходимо съ педантическою строгостью требовать четкости и чистоты во всемъ написанномъ. Слѣдуетъ неуклонно настаивать на ясномъ, благозвучномъ и плавномъ отвѣтѣ и изложеніи. Рисованіе служитъ средствомъ для географико-историческаго преподаванія и пониманія классиковъ—въ дѣлѣ изготовленія картъ, относительно походовъ, для оріентировки въ важныхъ городахъ и мѣстностяхъ. Относительно пѣнія признакомъ не совсѣмъ идеальнаго направленія гимназіи выходитъ то, если въ ней не учатъ четырехголосному пѣнію. Гимнастика составляетъ необходимый предметъ обученія: начиная съ ходьбы, бѣга, прыжковъ и переходя отъ движенія рукъ къ движенію всего тѣла вообще при плаваньи, верховой ѣздѣ и фехтованіи. Сверхъ того съ гимнастикой, съ ея цѣлью и средствомъ связано требованье, чтобы учебные часы распредѣлялись цѣлесообразно: наиболѣе утомляющіе уроки по утрамъ; — особенно съ наступающимъ совершеннолѣтіемъ необходимо по окончаніи умственныхъ занятій ежедневно по вечерамъ упражнять кости и мускулы, для того чтобы назначаемый для костей, головного и хребетнаго мозга пластическій матеріалъ не направлялся односторонне къ половымъ частямъ и не приводилъ ихъ въ неестественное возбужденіе.

2) Преподаваніе закона Божія въ гимназіи. Оно распадается на обученіе катехизису и на раціональное преподаваніе религіи. Чисто историческое знаніе отдѣльныхъ библейскихъ исторій

предполагается гимназіею. Низшая гимназическая ступень даетъ затѣмъ содержаніе Новаго завѣта,—примыкая къ исторіямъ и излагая пути спасенія въ видѣ чистаго факта, причемъ лучшія мѣста изъ Ветхаго и Новаго завѣтовъ и избранныя пѣсни учатся наизустъ. Слѣдующая затѣмъ ступень совпадаетъ съ обученіемъ конфирмантовъ. На высшей гимназической ступени слѣдуетъ изложить ученіе христіанства въ его отличіи отъ языческаго, потомъ показать, какимъ чудеснымъ образомъ отвѣчаетъ оно требованьямъ разума, и наконецъ передать исторію развитія христіанскаго ученія въ ея главныхъ чертахъ.

3) Географическое и естественнонаучное преподаваніе въ гимназіяхъ. Знаніе частей свѣта, морей, рѣкъ и пр. до третьяго класса вполнѣ и твердо усвоивается памятью; начиная со второго общее географическое преподаваніе ведется въ связи съ обученіемъ исторіи; въ первомъ классѣ излагается земная поверхность какъ основа всемірной исторіи. Вмѣстѣ съ тѣмъ географія служитъ исходною точкою естествознанія въ гимназіи, такъ какъ для постиженія явленій на землѣ необходимо вникнуть въ процессы природы: при изложеніи разныхъ частей свѣта приводятся различные типы людей и классы животныхъ,—начала физической антропологіи и зоологіи; при горахъ—очерки ориктогнозіи, геогнозіи, минералогіи; при климатическихъ условіяхъ—обзоры ботаники, физики и химіи и пр.

4) Преподаваніе исторіи въ гимназіи обнимаетъ болѣе точное изученіе эпохи отъ персидскихъ войнъ и до реформаціи, при этомъ особенно исторію Греціи и Рима; потому что какъ исторія Востока, такъ и новѣйшая слишкомъ трудны и непонятны для гимназистовъ. Главная задача состоитъ въ знакомствѣ съ фактами, въ дѣятельности и твердости памяти, въ простомъ пониманіи содержанія безъ лишнихъ умствованій и мудрованій. Всеобщій очеркъ исторіи откладывается до начала второго класса; во второмъ классѣ возвращаются опять къ древности, и какъ въ этомъ, такъ и въ первомъ классѣ занимаются исключительно греческою и римскою исторіею съ большею по возможности точностью и основательностью.

5) Математическое преподаваніе должно вестись главнѣйше согласно педагогическому закону, что ученіе въ школѣ можетъ вообще разсчитывать только на средній уровень учениковъ. Потому что ни въ одномъ изъ предметовъ преподаванія не оказывается, какъ въ математикѣ, столь необходимымъ, чтобы ученики отнюдь не переводились въ другой классъ, пока не усвоятъ себѣ вполнѣ предъидущую ступень математическаго преподаванія. Шестой и пятый классы имѣютъ обратить вниманіе главнѣйше на умѣнье считать, особенно въ дѣйствіяхъ надъ дробями и въ теоріи пропорцій; затѣмъ

въ четвертомъ классѣ проходятъ планиметрію и начатки буквеннаго исчисленія, въ третьемъ преподаютъ общую ариѳметику и геометрію, во второмъ—продолженіе ариѳметическаго курса, алгебру и приложеніе тригонометріи къ алгебрѣ, въ первомъ—стереометрію, нѣкоторыя теоремы изъ сферической тригонометріи и изъ аналитической геометріи.

6) Преподаваніе языковъ слѣдуетъ начать съ древнихъ. „Гимназистъ долженъ пріобрѣсть умѣнье учиться. Учиться значитъ вполнѣ объективировать передъ собою предметъ, потому что только такимъ путемъ можно достичь полнаго отрицанія объекта или субъективированія его. Но живые языки, какъ то французскій, англійскій и особенно родной не даютъ ученику возможности достичь этой объективировки, тогда какъ въ мертвыхъ языкахъ она дается сама собою. Положеніе, будто новѣйшіе языки болѣе близки ученику, ложно какъ въ психологическомъ, такъ и въ научномъ отношеніи. Напротивъ, въ духовномъ отношеніи непосредственно близкое окажется скорѣе дальнимъ. Правило, переходить отъ ближайшаго къ дальнѣйшему, представляетъ много соблазнительнаго, но при внимательномъ обсужденіи оно оказывается поверхностнымъ и непедагогичнымъ. Конечно, оно вѣрно въ томъ смыслѣ, что дѣтей нельзя обучать вещамъ, вовсе не подходящимъ къ ихъ способностямъ и воззрѣніямъ. Дѣтямъ слѣдуетъ конечно прежде всего сообщать болѣе свойственные ихъ дѣтской природѣ предметы. Но вѣдь чистое имъ гораздо свойственнѣе чѣмъ искаженное, совершенное имъ гораздо ближе чѣмъ произвольное, отрывочное и прихотливое. А потому наиболѣе легкимъ окажется тотъ изъ языковъ, который обладаетъ наибольшимъ согласіемъ въ элементарныхъ составныхъ частяхъ; никто конечно не станетъ отрицать, что въ этомъ отношеніи новѣйшіе языки вовсе не могутъ идти въ сравненіе съ древними. Если бъ вопросъ о томъ, что легче и что труднѣе, рѣшался по преемственности языковъ, то безъ всякаго сомнѣнія легче всего было бы изучать французскій, англійскій, итальянскій и испанскій языки, зная уже латинскій, но весьма трудно, когда вовсе не знаютъ его. Но въ преподаваніи языковъ грамматика составляетъ настоящій нервъ умственной гимнастики, а въ этомъ отношеніи новѣйшіе языки вовсе не могутъ стать въ уровень съ латинскимъ и греческимъ; гимназія же съ самаго начала должна преподавать именно основные элементы и формы грамматики въ точномъ и твердомъ видѣ и для этого избрать наиболѣе совершенный въ основныхъ элементахъ и формахъ языкъ." „Изъ древнихъ языковъ греческій долженъ предшествовать латинскому въ гимназическомъ преподаваніи; этого требовали уже Витторино да Фельтре, потомъ Генрихъ Этьенъ, Тиберій Гемстергейсъ и Давидъ Рункенъ, Францъ Пассовъ, Фихте,

Гербартъ и Гервинусъ. Съ тѣхъ поръ какъ латинскій языкъ пересталъ служить языкомъ обмѣна для ученыхъ, онъ уже не имѣетъ прежняго преобладающаго значенія передъ греческимъ. За исключеніемъ идеи права греческій языкъ и греческая литература безъ всякаго сомнѣнія въ высшей степени превосходятъ латинь, и мы утверждаемъ, что лишась вовсе римской литературы, мы не утратимъ ничего существеннаго для идеи духа. Если гимназія обязана ввести и посвятить молодые умы во все высшее, доблестное и прекрасное, то она вслѣдствіе формы и содержанія должна гораздо строже требовать греческаго, нежели латинскаго языка. Никто наконецъ не станетъ оспоривать, что греческая грамматика далеко совершеннѣе латинской: въ элементарныхъ составныхъ частяхъ она отличается величайшимъ согласіемъ, а въ выражаемыхъ отношеніями словъ метафизическихъ понятіяхъ величайшею полнотою и такимъ же совершенствомъ, особенно въ глаголахъ, въ этомъ вѣнцѣ всякаго языка, и такою полнотою въ опредѣленіи наклоненій и временъ, такою послѣдовательностью въ образованіи формъ спряженія и пр., что въ этомъ отношеніи она много превосходитъ латинскую, благодаря чему для нагляднаго обученія языку она сама по себѣ является лучшею наставницею молодого ума, которому всегда слѣдуетъ предлагать сперва лучшую изъ формъ. Потому, всего естественнѣе было бы начинать въ гимназіи съ греческаго языка, который сверхъ того цѣлесообразнѣе подготовляетъ къ изученію латинскаго." — **Преподаваніе латинскаго языка** начинается съ грамматики, причемъ высшее правило гласитъ: „Вначалѣ не учи изъ латинской грамматики ничему безъ практической пользы, безъ того чтобы ученикъ не видѣлъ, что онъ всякій разъ можетъ примѣнить къ дѣлу только что выученное; не преподавай ее безъ того, чтобы въ то же время не изучался также и римскій языкъ. „Лишь въ третьемъ классѣ начинается преподаваніе латинскаго языка въ разрозненномъ видѣ,—а именно извѣстные часы назначаются для чтенія, другіе для упражненій, для сочиненій и для грамматики. „**Латинское писаніе превосходное средство воспитать къ повиновенію**". Гимназія поэтому „прежде всего обязана показать, что ученики ея учатся писать полатыни". „Но не классически—кто же теперь вообще пишетъ классическою латинью? Однако ученикъ можетъ дойти до того, что ему будетъ легко и пріятно письменно выразить свои мысли на латинскомъ языкѣ безъ лексикона и грамматики и по возможности безъ германизмовъ, какъ бы на своемъ родномъ языкѣ, а съ нѣкоторымъ напряженіемъ и со всѣми пособіями перевести статью изъ нѣмецкаго классика на грамматически вполнѣ правильную и въ нѣкоторомъ родѣ настоящую латинь. А если кто умѣетъ выражаться письменно на иностранномъ языкѣ, то онъ бу-

детъ въ состоянiи также выражаться на немъ устно, лишь бы не утратилъ навыка, лишь бы упражнялся въ этомъ надлежащее время: нѣсколько часовъ для настоящихъ латинскихъ диспутовъ назначаются лишь въ первомъ классѣ. Для упражненiя въ латинскихъ разговорахъ особенно полезны обратные переводы, устныя упражненiя, ученiе наизусть отрывковъ изъ римскихъ классиковъ“.—Касательно чтенiя соблюдается слѣдующiй законъ: пока ученикъ не одолѣлъ еще элементовъ грамматики, до тѣхъ поръ классики не имѣютъ для него никакого значенiя; а впослѣдствiи слѣдуетъ читать не болѣе какъ по два автора, по одному поэту и одному прозаику заразъ въ одинъ семестръ. Пока ученикъ не одолѣлъ еще элементовъ языка, до тѣхъ поръ слѣдуетъ читать тихо, потому что содержанiе тутъ побочное, а форма главное дѣло. Когда же прiобрѣтена способность понимать настоящую книгу, то читаютъ какъ можно скорѣе. Потому что „разбирать во второмъ и въ первомъ классѣ автора единственно ради грамматическихъ формулъ и филологическихъ тонкостей,—вотъ что должно прекратиться; гимназiя не имѣетъ на это никакого права, такъ какъ образовать филологовъ не ея дѣло“. — Преподаванiе греческаго языка начинается годомъ раньше латинскаго, т. е. въ шестомъ классѣ,—по 6 часовъ въ недѣлю: греческая грамматика; въ пятомъ, четвертомъ и третьемъ по 8 часовъ продолженiе и повторенiе грамматики въ связи съ чтенiемъ Аттики; въ третьемъ классѣ Гомеръ и Киропедiя Ксенофонта въ связи съ грамматикой, упражненiями, сочиненiями и обратными переводами; въ низшемъ отдѣлѣ второго класса продолженiе Ксенофонта и Гомера въ связи съ упраженiями, окончанiе грамматики; и въ высшемъ отдѣленiи повторенiе всей грамматики, притомъ легкое сочиненiе, Одиссея, Илiада, Анакреонъ, Геродотъ; въ первомъ классѣ 2 часа въ первый и второй годъ отрывки изъ Демосѳена, Ѳукидида и Платона, 2 часа Илiада, 4 часа Софоклъ,—на третiй годъ опять опыты въ греческихъ упражненiяхъ, 4 часа Гомеръ, 4 часа Софоклъ.—Преподаванiе французскаго языка начинается въ третьемъ классѣ по 4 часа въ недѣлю; послѣ того въ каждомъ классѣ только по 1 часу въ недѣлю. Преподаванiе англiйскаго начинается во второмъ по 4 часа; потомъ по 1 часу въ недѣлю. Итальянскiй языкъ начинаютъ преподавать въ первомъ классѣ по 2 часа въ недѣлю въ первый семестръ; потомъ по 1 часу. — Гимназiя имѣетъ положить основу всему высокому и прекрасному: потому то она и занимается новѣйшими языками; ограниченнымъ числомъ употребляемыхъ на то часовъ она указуетъ на двойную цѣль, а именно, она считаетъ изученiе ихъ необходимымъ, но за недостаткомъ времени не можетъ потратить на это больше часовъ и потому обращается для этого къ частному

пособію и капиталу родителей.—Чрезъ Грецію и Римъ въ родину—таковъ девизъ гимназіи: помимо латинскаго и греческаго языковъ нѣтъ другой болѣе совершенной школы для образованія въ родномъ.

7) За исключеніемъ часовъ для нѣмецкихъ сочиненій и упражненій въ декламаціи для нѣмецкаго преподаванія не полагается никакихъ особыхъ уроковъ. Относительно сочиненій не слѣдуетъ задавать тэмъ, кругозоръ которыхъ превышаетъ пройденный и разработанный матеріалъ въ гимназическомъ преподаваніи, или которыя не отвѣчаютъ и недоступны непосредственной душевной жизни ученика. Главныя категоріи касательно обсужденія сочиненій слѣдующія: a) правильность слога, b) правильность и точность мыслей, c) ясность и простота расположенія, d) удобообозрѣваемость. Кто призванъ быть руководителемъ въ высшихъ областяхъ жизни, тотъ не въ состояніи будетъ исполнить свое призваніе, если къ умѣнью писать художественно не присоединится также умѣнье выражаться устно. Кто хочетъ достичь этого, долженъ рано пріучиться: a) въ отрицательномъ отношеніи не затрудняться внѣшними обстоятельствами въ устномъ изложеніи своихъ мыслей; b) а въ положительномъ,—умѣть исполнить это съ достоинствомъ. А потому во всѣхъ отвѣтахъ учениковъ необходимо строго слѣдить за совершенствомъ изложенія. Потомъ, обсуждая задаваемыя для письменной разработки сочиненія, ученикъ никогда не долженъ упускать случая быстро располагать и выражать свои мысли. Наконецъ задаются устныя изложенія, съ назначеніемъ болѣе или менѣе долгаго срока для предварительныхъ занятій и для разработки предмета.

8) Во второмъ и въ первомъ классахъ къ этимъ урокамъ прибавляется еще еврейскій языкъ для богослововъ и филологовъ,—а въ первомъ—если окажется на лицо способный на то учитель,—философская пропедевтика, чтобы доставить ученику сознаніе о важнѣйшихъ формахъ человѣческой природы (антропологія и психологія), о главныхъ статьяхъ ученія о правѣ, долгѣ и нравственности и о важнѣйшихъ отдѣлахъ эстетики. —

Гимназическая дисциплина вообще заключаетъ въ себѣ и преподаваніе. Потому что такъ какъ воля безъ пониманія не можетъ быть истинною и всеобщею, то преподаваніе и должно быть однимъ изъ моментовъ дисциплины. Къ моментамъ дисциплины принадлежатъ воспитаніе и управленіе.—Преподаваніе и воспитаніе относятся къ будущности ученика; а управленіе имѣетъ въ виду настоящее. Преподаваніе имѣетъ общаго съ воспитаніемъ то, что оба содѣйствуютъ образованію, а управленіе умѣряетъ и то и другое. Управленіе касается погрѣшностей, чинимыхъ воспитанникомъ, а воспитаніе — погрѣшностей, присущихъ ему. Такъ какъ наказывать можно за погрѣшности, отнюдь не при-

сущія ученику, а только за чинимыя имъ, то наказанія подлежатъ управленію, а не воспитанію. Гимназическая дисциплина имѣетъ задачею, чтобы ученикъ перенесъ съ собою въ жизнь не особенно большой запасъ знаній, но скорѣе извѣстную виртуозность своего „я хочу", и чтобы этому „я хочу" подчинялись всѣ его духовныя силы, не упуская изъ рукъ предмета, на который онѣ направлены этимъ „я хочу", до тѣхъ поръ пока не усвоятъ его себѣ или не исполнятъ. — Управленіе не что иное какъ техника гимназіи, ея настоящая основа; оно дѣлаетъ возможнымъ успѣхи преподаванія, воспитанія и другихъ формъ дисциплины. Область его составляетъ порядокъ, а результатъ то, что называютъ обыкновенно духомъ школы, причемъ магическое слово учителя называется „авторитетомъ".—Дисциплина въ преподаваніи основана на возбужденіи вниманія. Гимназіи при этомъ нечего опасаться честолюбія: перемѣщеніе во время уроковъ въ низшихъ классахъ вполнѣ умѣстно; а перемѣщеніе въ положенный срокъ изъ одного класса въ другой необходимо; требованье публичныхъ экзаменовъ точно также справедливо, потому что гимназія вѣдь общее достояніе города и обязана давать ему отчетъ о своихъ дѣлахъ и успѣхахъ; напротивъ того выпускной экзаменъ въ строгомъ видѣ представляетъ нѣчто безнравственное: учителя вѣдь и безъ дѣлаемаго испытанія знаютъ, созрѣлъ ли ученикъ для выпуска, или нѣтъ; имъ и слѣдовало бы предоставить рѣшить съ согласія родителей, когда ученикъ можетъ выйти изъ школы. А въ такомъ случаѣ вовсе не требуется экзамена для подтвержденія вопроса, созрѣлъ ли ученикъ и въ какой именно мѣрѣ. Сверхъ того не слѣдовало бы въ ученикѣ колебать убѣжденіе, что учителя, и безъ экзамена, съ совершенною точностью знаютъ насколько онъ преуспѣлъ, а съ другой стороны, произносимый школою приговоръ можно считать законченнымъ лишь въ тѣхъ ограниченныхъ предѣлахъ, въ какихъ законченъ въ ней человѣкъ. — Воспитаніе разсматриваетъ ученика какъ субъектъ будущаго и соединяетъ учителей съ учениками магическою связью. Оно прежде всего смягчаетъ суровость управленія: воспитаніе основано на отреченіи, терпѣніи и искренности учителя. Положительный моментъ его состоитъ въ томъ, чтобы руководить ученика, вызвать въ немъ благородные помыслы, нѣжность чувства, доблесть характера. „Воспитаніе попреимуществу дѣло личности учителя и его примѣра; обогатить положительными знаніями можетъ всякая самая пошлая душа, поддержать порядокъ—всякій варваръ. Высшій законъ воспитанія—правда и любовь".

Учитель гимназіи имѣетъ дѣло съ молодежью, предназначаемою для всеобщаго сословія. Разница между гимназическимъ и академическимъ учителемъ слѣдующая: для послѣдняго главное дѣло наука,

а для перваго личность. Эта разница рѣшаетъ вопросъ: назначать ли класснаго или предметнаго учителя? Въ университетахъ ни одинъ профессоръ не можетъ и не долженъ занимать каѳедру исторіи, не избравъ ея задачею своей жизни, точно также и относительно географіи и пр. Что же касается гимназій, которыя не что иное какъ элементарныя школы, то филологъ долженъ обладать способностью преподавать также исторію, нѣмецкій языкъ и т. д. Если доводить предметную теорію въ гимназіи до крайности, то окажется просто невозможнымъ установить необходимое ограниченіе для гимназическаго преподаванія, такъ какъ вслѣдствіе человѣческой натуры каждый изъ предметныхъ учителей сдѣлаетъ свою науку главнымъ дѣломъ. Педагогически вѣренъ принципъ, требующій чтобы одинъ и тотъ же учитель въ одномъ и томъ же классѣ занималъ по возможности столько уроковъ, сколько можетъ, особенно на низшихъ ступеняхъ. На этомъ принципѣ основано назначеніе такъ называемаго наставника-наблюдателя для каждаго изъ классовъ.— Гимназическій учитель получаетъ образованіе въ филологической и педагогической семинаріи. Ошибочно предполагать, будто филологическая семинарія въ исключительномъ смыслѣ служитъ образовательнымъ заведеніемъ для гимназическихъ учителей. Отнюдь нѣтъ—въ матеріальномъ отношеніи потому, что при современномъ составѣ гимназій въ нихъ приходится назначать учителей, главный предметъ которыхъ вовсе не филологія; а въ формальномъ—потому, что иной можетъ обладать значительною филологическою ученостью, но все-таки не годится въ учителя гимназіи, и потому, что филологическая семинарія не имѣетъ прямою цѣлью образовать дидактическій и педагогическій моментъ. Филологическія семинаріи, возникшія въ прошломъ вѣкѣ вслѣдствіе недостатка необходимаго для гимназій числа филологовъ, скоро упустили изъ виду педагогическую задачу и къ сожалѣнію ограничились тѣмъ, чтобы сдѣлаться средоточіями болѣе глубокаго и основательнаго чисто филологическаго образованія. Но само собою разумѣется задача будущаго учителя состоитъ въ томъ, чтобы онъ обладалъ a) знаніемъ предмета, который слѣдуетъ преподавать, b) знаніемъ законовъ, какъ слѣдуетъ преподавать. Педагогическая семинарія въ университетахъ имѣетъ 4 области дѣятельности: 1) болѣе глубокое вникновеніе въ науку дидактики и педагогики, 2) развитіе учительскаго дарованія путемъ разработки учебныхъ предметовъ, 3) образованіе всей личности путемъ упражненій въ свободномъ преподаваніи, 4) изощреніе педагогической способности путемъ совѣщаній и обсужденій дисциплинарной области какъ въ единичныхъ случаяхъ, такъ и въ конкретныхъ примѣрахъ. —

Тауловъ въ своей системѣ совмѣстилъ всѣ существенныя сторо-

ны гимназической педагогики, обративъ въ то же время вниманіе на антропологическій моментъ, и отвѣтилъ на педагогическіе вопросы гимназіи въ смыслѣ и духѣ современныхъ гимназическихъ учителей. Но въ рѣшающихъ пунктахъ онъ послѣдовательнѣе нежели практика и практическіе учителя гимназіи. Такъ напр., когда онъ требуетъ, чтобы преподаваніе классическихъ языковъ начиналось съ греческаго: это безусловно вѣрно, если исходить отъ той мысли, что преподаваніе должно начаться съ кореннаго, болѣе совершеннаго предмета; и если вопреки тому гимназіи начинаютъ съ латинскаго языка и отдаютъ ему рѣшительное преимущество, то доказываютъ только, что онѣ руководятся не идеальною необходимостью, а скорѣе такъ называемою практическою полезностью, привычкою и рутиною. Однако Тауловъ согласенъ съ большинствомъ представителей гимназій, рѣшительно настаивая на томъ, чтобы писали и говорили полатыни; и дѣйствительно тѣ же требованья заявлялись уже въ „состязаніяхъ филологовъ“, хотя Фридрихъ Августъ Вольфъ и воскликнулъ при этомъ: „Даже говорить полатыни? Да въ самыхъ знаменитыхъ университетахъ едва ли трое ученыхъ съумѣютъ это и между ними даже самъ профессоръ элоквенціи, а изъ учителей въ школахъ изо ста человѣкъ едва ли окажется шестеро умѣющихъ;“— хотя Вольфъ и говоритъ: „Писать на какомъ нибудь языкѣ не входитъ въ понятіе объ изученіи его. Можно быть знакомымъ съ древностью и все таки не быть въ состояніи писать. Великіе знатоки латини пишутъ обыкновенно дурно!;“ — хотя и Гердеръ также жаловался: „Не только у поверхностныхъ гомилетиковъ, но даже и у даровитыхъ ораторовъ часто приходится сѣтовать на то, что слогъ ихъ съ самой ранней молодости образуется по латинской нормѣ, что натяжка торжественныхъ періодовъ, переходящая въ школахъ отъ латинскихъ хрій къ нѣмецкимъ, просвѣчиваетъ зачастую даже въ лучшихъ помыслахъ“.—Касательно отношенія новѣйшихъ языковъ къ древнимъ въ гимназическомъ преподаваніи Тауловъ также согласенъ съ практиками современной эпохи, но только они не захотятъ вмѣстѣ съ французскимъ языкомъ ввести въ преподаваніе ни англійскій, ни тѣмъ еще менѣе итальянскій, а напротивъ, скажутъ ему, что въ его книгѣ„ возникшей изъ желанія упростить гимназическое преподаваніе“ не достаетъ именно простоты. Заявилъ же Мюцель: „Новѣйшимъ языкамъ собственно нѣтъ мѣста въ организмѣ гимназіи, если на нее смотрѣть какъ на приготовительное заведеніе для научныхъ занятій. Потому что хотя знаніе тѣхъ языковъ и представляетъ большія выгоды для изученія отдѣльныхъ наукъ, однако эти выгоды обнаружатся скорѣе въ періодъ позднѣйшаго свободнаго изученія ихъ, нежели въ началѣ самыхъ занятій; необходимое знаніе ихъ тѣмъ легче можетъ быть

пріобрѣтаемо по выходѣ изъ школы, такъ какъ обученіе въ ней латини уже подготовляло къ тому, и вообще въ зрѣломъ возрастѣ скоро можно усвоить себѣ языкъ ради практическихъ цѣлей". Латманъ („О вопросѣ сосредоточенія въ общихъ школахъ, именно въ гимназіи") также назвалъ гимназію „школою древне-классическаго образованія, латино-греческою гуманною школою", а затѣмъ онъ же говорилъ о „принципіальномъ безправіи остальныхъ ученій передъ тѣмъ что существенно для гимназіи". — *Карлъ Шмидтъ* составилъ свою гимназическую педагогику послѣдовательно на антропологической основѣ и пытался въ своихъ начертаніяхъ и предложеніяхъ вездѣ удовлетворить основнымъ положеніямъ новѣйшей нѣмецкой педагогики. Школа, по его мнѣнію, членъ, особая сфера великаго воспитательнаго заведенія человѣчества, гдѣ вмѣстѣ съ нею въ управленіи участвуютъ семья и церковь. Воспитаніе есть преднамѣренное образованіе развивающагося человѣка къ сознательной самодѣятельности и самостоятельности на службѣ богоуподобленія или божеской истины, свободы и любви, и притомъ въ каждой особи смотря по ея индивидуальности и въ каждой націи смотря по мѣстопребыванію и направленію, въ которомъ она находится въ извѣстную эпоху. Школа школъ, т. е. заведеніе, заключающее въ себѣ народное и мѣщанское училище по существу ихъ какъ подчиненные моменты высшей ступени развитія, по мнѣнію Шмидта, гимназія. Это школа „для той части націи, которая путемъ знанія и исполненія законовъ человѣчества имѣетъ въ виду, проповѣдуя и руководя, управлять развитіемъ государства, или путемъ знанія и исполненія законовъ природы содѣйствовать дальнѣйшему развитію практической жизни". Задача гимназіи слѣдующая: „Она должна и хочетъ быть подготовительною школою для самосознательнаго постиженія и умѣнья и согласно съ этимъ возбудить свѣтъ въ мышленіи, теплоту въ чувствѣ и воодушевленіе къ подвигу на службѣ божественной истины, свободы и любви, такъ чтобы выпускаемый ею воспитанникъ былъ въ состояніи самостоятельно трудиться какъ надъ чистою наукою, такъ и надъ примѣненіемъ ея на практикѣ, въ дѣлѣ чувства разумно овладѣть высшими идеями бытія, а въ области хотѣнія и дѣйствія самостоятельно осуществить религіозно-нравственную жизнь". Итакъ гимназія, подобно всякому другому образовательному учрежденію, должна быть не просто учебною школою, но воспитательнымъ заведеніемъ. Большое и сильное дарованіе со стороны умственныхъ способностей предназначаетъ къ посѣщенію гимназіи. „Въ умственной способности группируются особенно два класса душевныхъ дѣятельностей, изъ которыхъ каждая, выдаваясь въ значительной степени, указуетъ обладателю ея на особую сферу жизни. Обладающій преимущественно большою способностью наблюденія

предопредѣленъ главнѣйше для изслѣдованья законовъ природы и практической жизни; но тотъ, у кого сильно преобладаютъ умозрительныя способности въ связи съ нравственными и религіозными чувствами, предназначенъ для изслѣдованья законовъ жизни какъ въ единичномъ человѣкѣ, такъ и во всемъ человѣчествѣ, слѣдовательно для собственно специфической науки". Гимназія имѣетъ вопервыхъ возстановить общую гармонію духа въ воспитанникѣ, а вовторыхъ развить спеціально выдающіяся въ немъ наклонности. Потому одна должна имѣть одинаковый для всѣхъ фундаментъ, а потомъ уже расчлениться на реальную и гуманистическую школу. Особенности дарованія ясно обнаруживаются лишь 14-ти лѣтъ отъ роду, т. е. въ исходѣ второго дѣтскаго возраста (первый продолжается до седьмого года). До этой поры будущія реальныя и ученыя школы должны пользоваться однимъ и тѣмъ же преподаваніемъ. Предпринимаемое затѣмъ раздѣленіе требуется не только различными способностями человѣческаго духа, но также и голосомъ эпохи. Теперь пришли къ тому убѣжденію, что знаніе классической древности, особенно поверхностное, какое обыкновенно пріобрѣталось и пріобрѣтается людьми, не посвятившими себя факультетскимъ занятіямъ, не служитъ единственнымъ и неприкосновеннымъ свидѣтельствомъ человѣческаго образованія, мало того, съ ихъ знаніемъ интеллектуальныя потребности промышленныхъ классовъ не получаютъ надлежащей пищи. Языки обоихъ древнеклассическихъ народовъ составляютъ удѣлъ гуманистической гимназіи, оттого что въ одномъ изъ этихъ народовъ проявилась идея красоты, а въ другомъ идея государства и дѣла. Естественныя науки свойственны гуманистическимъ гимназіямъ лишь постольку, поскольку онѣ въ формальномъ отношеніи развиваютъ существеннымъ образомъ и главнѣйше способность представленія, и поскольку онѣ въ матеріальномъ смыслѣ даютъ понятіе о гармоніи міровъ. Исторія и языковѣдѣнье стоятъ для этой гимназіи въ средоточіи. Древніе языки находятся на первомъ планѣ, а новѣйшіе—какъ то требуется духомъ эпохи—хотя и не имѣютъ на это права, однако должны быть также вводимы въ достаточной мѣрѣ въ видѣ образовательныхъ средствъ. Въ реальной гимназіи напротивъ того главнымъ дѣломъ выступаютъ естественныя науки и новѣйшіе языки, тогда какъ по крайней мѣрѣ латинь необходимо удержать въ качествѣ превосходнаго образовательнаго средства, хотя не въ видѣ перваго и главнаго предмета. Руководимый этими воззрѣніями, Карлъ Шмидтъ начерталъ слѣдующій учебный планъ для своей гимназіи:

1. Элементарная школа,

с одногодичнымъ курсомъ для каждаго изъ двухъ классовъ.

Учебные предметы	5—6 лѣтн. возр.	6—7 лѣтн. возр.
	Число часовъ въ недѣлю.	Число часовъ въ недѣлю.
Письмо и чтеніе	12 получасовъ	6
Орѳографія	—	3
Счетъ.	6 получасовъ	3
Наглядное обученіе. . .	6 получасовъ	3
Рисованіе, вырѣзываніе . пѣніе и пр.	6 получасовъ	3
Итого.	15 часовъ.	18 часовъ.

2. Прогимназія,

въ 10 классахъ съ полугодичными, въ высшихъ 2 классахъ съ годичнымъ курсомъ.

Учебные предм.	Возрастъ						
	7—8	8—9	9—10	10—11	11—12	12—13	13—14
	Число часовъ въ недѣлю.						
Законъ Бож.	3	3	3	3	3	3	3
Исторія . .	—	—	2	2	2	2	7
Нѣмецкій яз.	8	8	4	4	2	2	2
Англійскій. .	—	—	10	10	3	3	3
Французскій.	—	—	—	—	10	4	4
Латинскій .	—	—	—	—	—	6	6
Счетъ. . . .	3	3	3	3	2	2	2
Геометрія . .	1	1	1	1	2	2	2
Географія . .	1	1	2	2	2	2	2
Естеств. наук.	2	2	2	2	2	2	2
Письмо и рис.	6	6	3	3	2	2	2
Пѣніе	2	2	1	1	1	1	1
Гимнастика .	1	1	1	1	1	1	1
Итого	27	27	32	32	32	32	32

3. Высшая гимназія.

Гуманистическая высшая,

въ 4 классахъ съ одногодичнымъ курсомъ.

УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ.	возрастъ.			
	14-15	15-16	16-17	17-18
	число часовъ въ недѣлю.			
Законъ Божій	2	2	2	2
Исторія.	2	2	2	2
Римская и греческая исторія.	1	1	1	1
Нѣмецкій языкъ.	2	2	3	3
Англійскій	2	2	2	2
Французскій.	2	2	2	2
Латинскій.	6	6	7	7
Греческій.	7	7	6	6
Еврейскій.	—	—	(2)	[2]
Математика	3	3	3	3
Естественныя науки.	2	} 3	} 2	} 2
Географія.	1			
Рисованіе.	1	1	(1)	(1)
Пѣніе	1	1	(1)	[1]
Гимнастика	1	1	1	1
ИТОГО. .	33	33	31(35	31(35)

Примѣчанія: подъ «римской и греческой исторіей», изъ которыхъ первая преподается въ двухъ низшихъ, а послѣдняя въ двухъ высшихъ классахъ, подразумѣвается изученіе исторіи по источникамъ съ оглядками на искусство и миѳологію. Французская и англійская исторія особенно исторія литературы того и другаго народа входятъ въ составъ англійскаго и французскаго преподаванія.

B. Реальная гимназія,

въ трехъ классахъ съ одногодичнымъ курсомъ.

УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ.	Возрастъ. 14—15	15—16	16—17
	число часовъ въ недѣлю.		
Законъ Божій	2	2	2
Ариѳметика	3	3	3
Геометрія	3	2	2
Физика	2	2	2
Химія	—	2	2
Естественная исторія	2	1	1
Географія и астрономія	2	2	2
Антропологія	—	2	2
Нѣмецкій языкъ	3	3	3
Англійскій	3	3	3
Французскій	3	3	3
Латинскій	3	3	3
Исторія	2	2	2
Рисованіе	1	1	1
Каллиграфія	1	1	1
Пѣніе	1	1	1
Гимнастика	1	1	1
Итого.	32	34	34

Примѣчанія. Въ исторіи, географіи, естественной исторіи, счетѣ и пр. учителя и ученики пользуются англійскимъ и французскимъ языками. Рисованію отведено по одному часу, оттого что ученики въ урокахъ по части естественныхъ наукъ постоянно упражняются въ рисованіи.

Что касается методологіи, то Шмидтъ вездѣ высказывается за **генетическій** методъ, за соединеніе анализа съ синтезомъ и требуетъ подобно Магеру примѣненія его ко всѣмъ предметамъ преподаванія. Затѣмъ **евристическая** форма преподаванія кажется ему единственно вѣрною. Шмидтова гимназическая педагогика примиряетъ гуманизмъ съ реализмомъ; она сводитъ противоположности къ одному высшему единству, открываетъ для новѣйшей педагогики доступъ въ тѣ образовательныя мастерскія, которыя по ихъ стародавнему вліянію и вслѣдствіе округленной въ нихъ организаціи пользуются достопочтеннымъ характеромъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ она указуетъ путь, по которому должно слѣдовать педагогическое развитіе, съ тѣмъ чтобы удовлетворить во всѣхъ отношеніяхъ требованьямъ современности и человѣческаго духа.

19.

Гимназіи въ настоящее время.

Въ 19-мъ столѣтіи гимназіи въ Германіи подвергались разнымъ колебаніямъ и кризисамъ, тѣсно связаннымъ съ общимъ развитіемъ культуры.

Много было споровъ даже о самой *задачѣ* и *цѣли* гимназіи. До 19-го столѣтія вообще господствовало воззрѣніе Троцендорфа, что гимназія должна подготовить отрока къ изученію въ высшихъ факультетахъ теологіи, медицины, философіи и юриспруденціи; и въ самомъ дѣлѣ, хотя Франке цѣль гимназіи видитъ „въ истинномъ благочестіи, необходимыхъ наукахъ, искусномъ краснорѣчіи,“ а Гердеръ цѣлью ея ставитъ „общечеловѣческое образованіе;“ однако этимъ все-таки не отрицается, что она должна служить именно подготовкою къ университету. Въ новѣйшее лишь время пытались назначить ей самостоятельную цѣль. Визе того мнѣнія, что гимназія не можетъ поступиться притязаніемъ на то, чтобы сообщать своими учебными средствами также и относительно законченное высшее образованіе. Мюцель считаетъ заблужденіемъ, если гимназію, разсматривая ее въ цѣломъ составѣ, вздумаютъ характеризовать, называя ее лишь общимъ приготовительнымъ заведеніемъ для всякаго рода научныхъ занятій. Напротивъ, несомнѣнно и вѣрно также то, что гимназія обязана еще подготовить къ болѣе глубокому пониманію національной жизни какъ въ ея обособленіи, такъ и въ связи съ совокупнымъ развитіемъ человѣческаго рода. А Гизебрехтъ говоритъ: „Гимназія правда завершаетъ даваемое ею образованіе, а именно общее или, пожалуй, энциклопедическое, но завершаетъ не въ томъ смыслѣ какъ смерть животную жизнь, а напротивъ, какъ вечерній отдыхъ—дневной трудъ человѣка. Довершится ли дальнѣйшее образованіе воспитанниковъ въ университетѣ или въ другомъ заведеніи или инымъ путемъ, это имѣютъ рѣшить они сами и ихъ родственники.“ Тауловъ напротивъ того считаетъ гимназію просто элементарною школою, тогда какъ Рудольфъ Раумеръ настоящею задачею ея поставляетъ „дать необходимую подготовку къ изученію наукъ въ университетахъ.“ „Изъ этого однако—продолжаетъ Раумеръ—не слѣдуетъ конечно, чтобы задача гимназіи и сама по себѣ не имѣла значенія, потому-то многіе молодые люди частью по назначенію правительства, частью по желанію родственниковъ стараются усвоить себѣ по крайней мѣрѣ первую подготовительную половину высшаго образованія. На этихъ-то молодыхъ людей, особенно если вслѣдствіе особыхъ обстоятельствъ число ихъ сильно возрастаетъ, гимназія

при своемъ устройствѣ, напр. при распредѣленіи учебнаго матеріала, и должна обратить нѣкоторое вниманіе, конечно съ тѣмъ условіемъ, чтобы отъ этого не пострадала существенно выше приведенная неоспоримо главная цѣль гимназіи."—К. Л. Ротъ въ Тюбингенѣ говоритъ: „Главное присущее нашимъ гимназіямъ общее зло состоитъ въ принужденіи, какое возлагается на каждаго изъ учениковъ предписаннымъ свыше пользованьемъ учебными уроками. Мы съ нашими гимназіями дошли до того, что изъ всѣхъ предметовъ, которымъ до поступленія въ университетъ могъ бы научиться молодой человѣкъ, рѣшительно ни одинъ не предоставляется его собственной охотѣ и его личному выбору, а напротивъ преподается все да еще съ принужденіемъ, даже такія вещи, которыя вовсе нельзя передать путемъ преподаванія, какъ напр. все эстетическое." „Если имѣются немногіе, стоящіе между собою въ извѣстной органической связи учебные предметы, въ которыхъ я упражняю моихъ учениковъ, то и тутъ все-таки понадобится пріучать ихъ сперва къ труду; но даже при ограниченномъ числѣ уроковъ я дѣйствительно могу пріучить ихъ къ этому; если они затѣмъ мало по малу почувствуютъ вліяніе преподаванія на ихъ умъ, что неминуемо воспослѣдуетъ при разумномъ обращеніи съ предметами и личностями; если притомъ замѣтятъ, что научаются у меня чему-нибудь, то они и полюбятъ трудъ, а благодаря труду и то также, въ чемъ должны трудиться, они привяжутся къ учителю и къ тому, что преподается; такое настроеніе послужитъ началомъ къ самостоятельности, составляющей ядро и стихію какъ научной, такъ и практической жизни." „Понятіе о потребностяхъ образованія внесло въ гимназію большое количество предметовъ въ ущербъ ихъ качеству и тѣмъ самымъ лишило ее характера школы, слѣлало ее черезъ-чуръ ужь важною, такъ что она перестала заниматься воспитаніемъ какъ главною и важнѣйшею своею задачею." „Прежде всего необходимо изъ гимназіи сдѣлать опять школу, но не такую чтобы напр. изъ шести или десяти классовъ только четыре или шесть низшихъ образовали ее, а два или четыре высшихъ составляли полу-университетъ; напротивъ, надо чтобы всѣ классы безъ различія носили и проявляли характеръ школы, т. е. такого учебнаго заведенія, которое имѣетъ задачею воспитать юношество чрезъ преподаваніе и именно на немъ, или другими словами, преподавать и обучать такъ, чтобы у гимназистовъ самимъ преподаваніемъ и личнымъ вліяніемъ учителя разумъ развился и окрѣпъ настолько, насколько онъ до поступленія въ университетъ можетъ развиться и окрѣпнуть." „Цѣль гимназіи заключается въ подготовкѣ ученика къ университету, и весь ея учебный строй, точно такъ же какъ и способъ всего преподаванія вообще, должны вести къ этой цѣ-

ли.“—Эйлеръ въ книгѣ „Мои странствія и пр.“ говоритъ: „Какъ мнѣ, такъ вѣроятно и всѣмъ почти директорамъ приходилось бороться съ какою-то зловредною враждою между математикой и философіей. Причина этому заключается въ самой сущности дѣла. Языковѣдѣнье и математика подвигаются въ школѣ не съ равнымъ успѣхомъ и требуютъ различныхъ умственныхъ способностей. Математику можно преподавать только, переходя отъ урока къ уроку съ непрерывно поступательною ясностью пониманія, тогда какъ въ языкахъ дѣло состоитъ болѣе въ накопленіи изъ предлежащаго готоваго уже матеріала, такъ что упущенное или забытое на одной изъ ступеней преподаванія нельзя уже наверстать на другой. Сверхъ того, дарованія на языки, исторію и географію оказываются болѣе общими нежели на математику. Этого зла, которое тормозитъ всю учебную систему сильнѣе нежели обыкновенно думаютъ, можно избѣжать, учредивъ лишь особые курсы для математическаго преподаванія.“ „Гимназія должна воспитать:

I. Въ качествѣ школы:

1) путемъ навыка: a) къ наружной благопристойности, b) къ повиновенію, c) къ труду, d) къ умѣнью читать, писать и считать.

2) Путемъ преподаванія въ законѣ Божіемъ;

II. Въ качествѣ ученой школы путемъ подготовляющаго къ научнымъ университетскимъ занятіямъ преподаванія, частью обязательнаго, частью факультативнаго.

1) Обязательное преподаваніе состоитъ:

a) въ обученіи наукѣ, а именно языковѣдѣнью, и въ упражненіи въ ней; это обученіе и упражненіе совершается

α) путемъ чтенія и толкованія классическихъ авторовъ, β) воспроизведеніемъ и сочиненіемъ на нѣмецкомъ и латинскомъ, или греческомъ языкѣ;

b) въ собщеніи ученику знанія внутренней и внѣшней жизни, обоихъ древнихъ культурныхъ народовъ, причемъ кстати обращается вниманіе на другія особенности древняго міра; но это сообщеніе совершается лишь въ разбросъ во время чтенія древнихъ авторовъ;

c) въ сравненіи, которое мимоходомъ всегда снова и само собой представляется въ переводахъ;

d) въ отношеніи къ другому, прежде всего французскому языку, который изучается не какъ живой, а какъ мертвый;

въ начальномъ обученіи всеобщей исторіи и географіи.

Факультативное преподаваніе, приступить къ которому можно лишь по выходѣ изъ третьяго класса, да и то при извѣстныхъ только условіяхъ, состоитъ въ присовокупляемыхъ къ обязательному преподаванію занятіяхъ отдѣльными предметами съ учениками, которые изъявятъ на то желаніе, окажутъ въ тѣхъ предметахъ

отличныя и несомнѣнныя дарованія и наклонности и захотятъ приготовиться къ предварительно избраннымъ ими факультетскимъ занятіямъ. Эти предоставляемые свободному выбору предметы слѣдующіе: планиметрія, стереометрія и тригонометрія;—ботаника, зоологія;—минералогія, физика;—языкъ Ветхаго и Новаго завѣта;— трудные латинскіе и греческіе авторы со введеніемъ въ метрику; средневѣковыя нѣмецкія поэтическія произведенія и нѣмецкая проза 15-го и 16-го столѣтій;—римскія государственныя древности; философская пропедевтика по данной Гизебрехтомъ схемѣ.“

Образованіе, какое имѣетъ сообщить гимназія, по Г. Герману состоитъ въ томъ, чтобы гимназистъ „упражнялъ свой умъ и сдѣлалъ его способнымъ самостоятельно заняться всякимъ предметомъ, чтобы ученикъ исполнился чувствомъ истины, красоты и блага, чтобы въ сознаніи своей силы онъ чувствовалъ себя характеромъ, особью и частью цѣлаго постольку, поскольку это цѣлое представляетъ націю, обладающую характеромъ и вслѣдствіе того отличающуюся отъ остальныхъ націй.“ При этомъ Крамеръ обращаетъ вниманіе на то, что въ гимназіи главнѣйше „имѣется въ виду образованіе, т. е. выработка цѣлаго человѣка, личности;“ важно указать—говоритъ онъ—„на то, что свѣдѣнья и искусства, знаніе и умѣнье отнюдь не составляютъ еще образованія, хотя оно и основано на нихъ, что оно вовсе не вытекаетъ изъ нихъ необходимо, мало того, въ нѣкоторыхъ случаяхъ они могутъ даже помѣшать ему. Образованіе зарождается и коренится въ сокровеннѣйшемъ жизненномъ средоточіи личности, въ которомъ сливаются всѣ мысли и хотѣнія; оно проявляется въ живой связи усвоеннаго умственнаго матеріала и въ господствѣ надъ нимъ, въ свободномъ и разумномъ употребленіи пріобрѣтеннаго духовнаго достоянія; образованіе тѣмъ богаче, чѣмъ разнообразнѣе это достояніе, и тѣмъ глубже, чѣмъ тѣснѣе оно связано съ сокровеннѣйшими основами и потребностями духа, оно тѣмъ истиннѣе, чѣмъ болѣе согласуется съ настоящею его сущностью.“ Современная эпоха справедливо указала на то, что корни этого образованія таятся въ религіи и національности, а потому она и требуетъ, чтобы гимназія пеклась о религіозномъ развитіи и сознаніи въ воспитанникѣ; но въ послѣднее время реакціонный періодъ нѣмецкаго духа, заботясь о національномъ чувствѣ, часто упускалъ изъ виду гуманное, а въ тоже время правовѣрная теологія часто и исключительно выдавала себя за религію и затѣмъ присвоивала себѣ единственно только религіи подобающее попеченіе. Не подъ деспотизмомъ политической или религіозной партіи преуспѣваетъ гимназія: одна только свободная школа можетъ образовать свободныхъ людей. Устанавливая свою задачу, гимназія никогда не должна упускать изъ ви-

ду, что она какъ часть, а именно какъ средній членъ національной школы, служитъ органомъ плодучести въ государствѣ; потому то она и должна воспринять въ себя все существенное содержаніе государственнаго организма,—совмѣстить въ себѣ духовныя способности народа въ видѣ учебнаго и воспитательнаго матеріала. Вмѣстѣ съ тѣмъ она должна индивидуализировать этотъ воспитательный матаріалъ, водворяя его въ юношествѣ, и по возможности привести тотъ и другой въ согласіе, для того чтобы изъ нихъ возникла высшая степень силы. Итакъ гимназія должна погрузить индивидуальность ученика въ объективную мощь народнаго духа, и притомъ такъ, чтобы способность претворять не пресытилась въ учащемся, и вслѣдствіе того не затормозилась свобода усвоенія.

Чтобы достичь такого образованія, гимназія должна установить содѣйствующіе тому *предметы преподаванія*. Гимназія обладаетъ тремя предметами всякаго знанія и слѣдовательно всякаго преподаванія, а именно: Богъ, природа и человѣкъ. Но по необъятности даннаго учебнаго матеріала необходимо сдѣлать изъ него выборъ, причемъ слѣдуетъ обратить вниманіе на особенности какъ воспитанника, такъ и предмета преподаванія и на цѣль самой гимназіи.

Въ наше время особенно настаиваютъ на томъ, чтобы употребляемый для преподаванія матеріалъ обладалъ *единствомъ*, оттого что человѣческая душа—какъ говоритъ К. Л. Ротъ—въ ея занятіяхъ болѣе всего нуждается въ единствѣ. И этого—какъ говорятъ—необходимо требовать тѣмъ настойчивѣе, чѣмъ болѣе увлекаемая многообразіемъ дѣятельностей въ нашу эпоху гимназія запуталась въ разнородныхъ знаніяхъ,—вслѣдствіе чего поступающіе изъ гимназіи въ университетъ такъ часто лишены основательности предварительныхъ знаній и идеальнаго, научнаго смысла. Такое требованье *сосредоточить* преподаваніе доводится до крайнихъ предѣловъ Латманомъ и Ландферманомъ. Первый въ своей статьѣ „Вопросъ о средоточіи преподаванія въ общихъ школахъ, а именно въ гимназіи“ заявляетъ: Разсматриваемая сама по себѣ гимназія требуетъ одного только учебнаго предмета, а именно классической древности. Потомъ: За исключеніемъ латинскаго и греческаго языковъ (древней исторіи) и математики, всѣ остальныя преподаваемыя въ школахъ науки безусловно лишены всякаго права. Ландферманъ въ статьѣ „Разборъ учебнаго плана въ высшихъ школахъ и регламента испытанія зрѣлости“ заявляетъ, что гимназія имѣетъ въ виду цѣлесообразно развить молодыхъ людей, готовящихся къ изученію высшихъ наукъ и къ другимъ среднимъ и высшимъ сферамъ гражданской жизни;—согласно съ этою цѣлью или скорѣе, возставая противъ существующаго нынѣ образованія,

онъ и сократилъ предметы преподаванія въ гимназіи. „Молодые люди, готовящіеся какъ къ высшимъ наукамъ, такъ и къ сферамъ гражданской жизни, нуждаются конечно въ одномъ и томъ же воспитаніи въ школѣ къ добронравію, повиновенію, прилежанію, свободной самодѣятельности и нравственной силѣ воли. Какъ тѣ, такъ и другіе равномѣрно нуждаются въ упражненіи, развитіи, изощреніи ума, вообще духовныхъ силъ. Средства, благодаря которымъ все это пріобрѣтается, т. е. предметы преподаванія какъ-то: христіанство, математика и счетъ, исторія, географія, нѣмецкій языкъ и его литература, безъ всякаго сомнѣнія одни и тѣ же какъ для однихъ, такъ и для другихъ". Но естественныя науки могутъ быть преподаваемы тѣмъ и другимъ только въ самыхъ общихъ чертахъ. Сообщаемыя черезъ-чуръ рано эти науки обращаются въ развлекающую забаву и наносятъ ущербъ занятіямъ этическими учебными предметами, развитію интеллигенціи именно съ самой необходимой стороны, мало того, даже нравственному образованію, не принося напротивъ того никакого прочнаго плода хотя бы для будущаго матеріальнаго употребленія этого знанія". „Что касается новѣйшихъ языковъ, т. е. при настоящихъ условіяхъ французскаго и англійскаго, мы замѣтимъ только, что черезъ-чуръ ужь преувеличиваютъ значеніе этихъ знаній, надъ которыми нѣмецкая нація трудится пуще всякой другой, исключая развѣ русской знати. Слѣдуетъ также обратить еще вниманіе на важныя нравственныя послѣдствія, какія вытекаютъ изъ этого, если, какъ то часто случается, образованіе отождествляютъ съ раннимъ по возможности знаніемъ французскаго языка и его литературы. Легкое и вѣрное пониманіе написаннаго на иностранномъ языкѣ, сносный выговоръ и хорошее основаніе для правильнаго письменнаго изложенія—вотъ все, чего можно добиться въ школѣ. Это и послужитъ необходимою основою для усвоенія себѣ искусства въ устномъ и письменномъ употребленіи языка, когда въ сношеніяхъ съ личностями иноземной націи представятся къ тому случай и нужда. Не готовящіеся въ университетъ могутъ во время греческаго преподаванія пользоваться параллельными уроками англійскаго языка. „Но преподавать латинскій языкъ и латинскую литературу однимъ только желающимъ поступить въ университетъ, значило бы допустить аристократическую исключительность самаго опаснаго пошиба". „Итакъ высшее образованіе юношества для всѣхъ сословій и званій достигается существенно однимъ и тѣмъ же путемъ въ одномъ и томъ же заведеніи, а именно въ правильно организованной гимназіи." „Учебный планъ въ посвящаемой для этой цѣли гимназіи прежде всего да имѣетъ въ виду предохранить школу отъ страшной язвы, вообще всегда вредившей истинному обра-

зованію, но въ наше время глубже чѣмъ когда либо заразившей организмъ, а именно—отъ разсѣянья, поверхностности и мнимаго образованія. Когда распложается племя пустыхъ резонеровъ, ничего не знающихъ и не понимающихъ основательно, но обо всемъ разсуждающихъ, благодаря тому что всего нахватали понемногу, и находящихъ удовольствіе въ одномъ только отрицаніи, то учрежденія школы должны бы быть такого свойства, чтобы они въ правѣ были отклонить отъ себя соучастіе въ этомъ злѣ. Итакъ, сосредоточенье преподаванія да будетъ высшею руководящею мыслью при каждой ревизіи учебнаго плана въ нашихъ высшихъ училищахъ. Однимъ лишь этимъ путемъ и можно будетъ проложить въ нашихъ школахъ болѣе глубокія стези для вліянія евангелія, которое можетъ развиться только въ тиши сосредоточеннаго духа и крайнимъ врагомъ котораго оказывается разсѣянность.“ Подъ сосредоточеніемъ преподаванія Ландферманъ разумѣетъ: древніе языки и особенно латинскій въ связи съ основнымъ логически грамматическимъ, потомъ съ реторико-литературнымъ и наконецъ съ историческимъ моментомъ этого изученія въ видѣ средоточія;—при этомъ нѣмецкій языкъ, но отнюдь не нѣмецкая грамматика, —„упражненіе въ правильномъ, а потомъ въ свободномъ и цѣлесообразномъ письменномъ употребленіи родного языка, чѣмъ никогда не слѣдуетъ пренебрегать, въ низшихъ классахъ вовсе не нуждается въ особыхъ урокахъ, да и въ высшихъ классахъ также лучшимъ средствомъ для образованія въ нѣмецкомъ стилѣ служатъ переводы изъ классиковъ, вообще съ иностранныхъ языковъ;“—изъ математики достаточно знать ариѳметику и алгебру, сверхъ того геометрію на плоскости и въ пространствѣ въ элементарномъ видѣ и пр.—Противъ такихъ крайнихъ воззрѣній возражаетъ Кольраушъ, заявляя: „Принятые доселѣ въ учебный планъ гимназіи предметы слѣдующіе: законъ Божій, два древнихъ языка, нѣмецкій, французскій, часто также англійскій, для богослововъ и филологовъ еврейскій, математика, счетъ, естественная исторія, физика, исторія, географія, въ нѣкоторыхъ странахъ философская пропедевтика и упражненія въ письмѣ, рисованьи и пѣніи. Стремясь къ упрощенію, стали взвѣшивать на вѣсахъ каждый изъ предметовъ отдѣльно, съ тѣмъ чтобы оказавшіеся черезъ-чуръ легкими совершенно выкинуть изъ гимназическаго преподаванія. И вотъ напали на французскій языкъ; но въ такомъ случаѣ противъ одного голоса поднялось бы сто, потому что этотъ языкъ сдѣлался разъ навсегда міровымъ, и образованныя сословія нашей семьи европейскихъ народовъ не могутъ обойтись безъ знанія его. Основу къ изученію этого языка необходимо положить въ юности прежде 18-ти или 19-ти-лѣтняго возраста; послѣ это будетъ гораздо труднѣе. Англійскій языкъ

сильнѣе привлекаетъ молодежь нежели французскій, и одолѣвшему во второмъ классѣ первыя трудности ученику потребуется уже немного времени въ высшемъ классѣ для необходимой подготовки къ нѣсколькимъ часамъ англійскаго урока!“

Согласно съ этимъ Кольраушъ предлагаетъ слѣдующую схему учебнаго плана:

ЧИСТАЯ ГИМНАЗІЯ.	2 года 1-ый	2 года 2-ой	2 года 3-ій	4-ый	1 годъ 5-ый	1 годъ 6-ой кл.
Законъ Божій	3	3	2	2	3	3
Латинскій языкъ	8	10	9-10	10	11	12
Греческій	6	6	5—6	4	—	—
Французскій	2	2	3	—	—	—
Англійскій	2	2	—	—	—	—
Еврейскій	(2)	(2)	—	—	—	—
Математика	3	3	4	2	—	—
Счетъ	—	—	—	2	4	4
Физика	2	1—2	—	—	—	—
Естественная исторія	—	—	1—2	2	2	2
Исторія	3	2	2	2	3 (Исторія и Географія)	—
Географія	—	—	2	2		—
Пѣніе	(2)	(2)	(2)	2	2	2
Рисованіе	—	—	—	2	2	2
Упражненіе въ письмѣ	—	—	—	—	2	2

Воззрѣнія Ландфермана вытекли изъ тѣхъ же реакціонерныхъ тенденцій въ религіи и политикѣ, какъ прусскіе регламенты для народныхъ школъ,—лишь по наружности примыкая къ стремленіямъ людей, которые въ національномъ и политическомъ отношеніи сочли желательнымъ сообщить одно и то же преподаваніе всѣмъ добивающимся высшаго образованія. Не удовлетворивъ впрочемъ современнымъ требованьямъ, онъ въ своемъ начертаніи въ видѣ идеала гимназіи успѣлъ воспроизвести лишь самую обыкновенную, нынѣ существующую гуманистическую школу, къ которой прибавились параллельные уроки начиная съ среднихъ классовъ;—имѣя притомъ явно въ виду по возможности скорѣе выпроводить реализмъ вовсе изъ высшихъ школъ. Ландферманъ въ своихъ гимназическихъ реформахъ не понялъ требованій современности. Наша эпоха, а вмѣстѣ съ тѣмъ также антропологическое изслѣдованье и основанная на немъ гимназическая педагогика требуютъ „сосредоточенья“; но кроющіяся въ этомъ понятія она сопоставляетъ въ слѣдующихъ положеніяхъ: 1) Всякое ученіе да будетъ разви-

тіемъ силы: учась, ученикъ долженъ дѣйствительно трудиться. Но это исполнимо лишь тогда, когда умъ не слишкомъ обремененъ. Каждый изъ учителей обременяетъ умъ учащихся, считая свой любимый и спеціальный предметъ самою высшею изъ наукъ и требуя отъ нихъ такъ много и такихъ большихъ уроковъ, какъ будто имъ только у него и приходится учиться. Умъ развивается, когда ему дается не слишкомъ разнообразная пища и не черезъ-чуръ много заразъ или не слишкомъ быстро одна за другою. 2) Но берегись также другой крайности. Лучшая почва, то и дѣло засѣваемая однимъ и тѣмъ же хлѣбомъ, чахнетъ и становится безплодною. Ученикъ, питаемый все однимъ и тѣмъ же предметомъ—хотя бы даже латинью—обращается въ сухого формалиста. Психологическій законъ чередованья отдѣльныхъ умственныхъ дѣятельностей, точно такъ же и законъ гармоніи умственныхъ способностей необходимо требуютъ, чтобы умъ не напрягался односторонне все въ одномъ и томъ же направленіи. 3). Различные предметы преподаванія да руководятся и да проникаются однимъ живымъ началомъ, одною душою, такъ чтобы всѣ учебные предметы образовали цѣльный организмъ, въ которомъ одинъ изъ членовъ служилъ бы центромъ, но при всемъ томъ другіе члены признавались бы также существенными, оттого что безъ нихъ не можетъ существовать и центральный. Въ этомъ смыслѣ и духѣ учителя одного класса, одной и той же школы обязаны содѣйствовать другъ другу; каждый изъ нихъ долженъ считать самымъ важнымъ дѣломъ не свою любимую науку, а напротивъ, требуемый организмомъ школы учебный предметъ, признавая, что каждая изъ наукъ конечно и сама по себѣ служитъ непосредственною цѣлью, однако въ предѣлахъ цѣлаго организма она все-таки занимаетъ лишь относительное положеніе къ другимъ учебнымъ предметамъ. Въ этомъ смыслѣ и духѣ самый методъ, какъ въ учебномъ планѣ, такъ и въ отдѣльныхъ урокахъ, долженъ быть естественный, чередующіеся между собою учебные предметы должны быть сродны другъ другу, высшія степени дѣятельности должны смѣняться низшими и наоборотъ, по міровому закону періодичности необходимо дать имъ надлежащій покой для самовозобновленія. 4) Заставь сперва выучить одинъ предметъ основательно, прежде чѣмъ перейти къ другому. Сперва понемногу, но это немногое должно быть въ то же время самое необходимое и самое легкое; крѣпко и неотъемлемо утверди это немногое, перебирая его тысячу разъ и то и дѣло измѣняя, безпрестанно повторяя старое и прибавляя къ нему новый отвѣчающій способностямъ ученика предметъ. Приступай къ новой наукѣ тогда, когда прежняя составлявшая средоточіе, сдѣлалась уже въ главныхъ положеніяхъ, достояніемъ ума: въ одно и то же время долженъ быть одинъ только главный

предметъ и онъ да служитъ центромъ преподаванія. 5) Какой бы учебны предметъ ни былъ всякій разъ средоточіемъ, въ немъ, какъ вообще во всякой наукѣ, необходимо изучить только главныя положенія, но за то со всѣхъ сторонъ и во всѣхъ отношеніяхъ, такъ чтобы они неотъемлемо, постоянно находились подъ рукой и были готовы къ примѣненію. Преподаваніе должно сосредоточиться въ ученикѣ. Дѣло здѣсь не въ учебныхъ предметахъ, а въ учебномъ методѣ, который воспиталъ и образовалъ бы ученика на всю жизнь. Но для жизни созрѣлъ лишь тотъ, на всю душу котораго умственная разработка и внутреннее усвоеніе учебнаго предмета произвели животворящее вліяніе. Центральная газета для общаго обученія въ Пруссіи выражается объ этомъ предметѣ (въ апрѣльскомъ номерѣ 1862) слѣдующимъ образомъ: „Средоточіемъ для объединенія всѣхъ отдѣльныхъ предметовъ въ дѣлѣ преподаванія является обучаемый субъектъ, ученикъ, въ которомъ всякое ученіе должно соединиться въ одну сокровищницу, да сопровождаетъ она его въ жизни. Для того чтобы достичь этого учебною дѣятельностью необходимо, чтобы относительно объекта преподаванія, относительно предмета и ученія также во всѣхъ отношеніяхъ было удовлетворено условіе сосредоточенья. 1) Касательно сосредоточенья въ отношеніи учебнаго объекта слѣдуетъ принять въ расчетъ, что центромъ для обученія выходитъ главнѣйше не внѣшній, а внутренній человѣкъ. Послѣдній путемъ преподаванія и долженъ быть проникнутъ, образованъ и дѣльно подготовленъ для будущей жизни. А потому все, что̀ не служитъ этой цѣли, или даже противодѣйствуетъ ей, что̀ не способно развить духовную силу ученика, не просвѣтляетъ его ума, не согрѣваетъ его сердца для блага, не возвышаетъ его воли для энергической дѣятельности, что̀ слѣдовательно не снаряжаетъ его для жизни, т. е. для средствъ и для крайнихъ и высшихъ цѣлей ея, все это сосредоточеньемъ выдѣляется изъ преподаванія. Нельзя конечно приступить къ такому обученію, не обративъ надлежащаго вниманія на находящіяся во власти ученика силы, на время, какимъ онъ располагаетъ для своего образованія, на задачу, какую по человѣческимъ расчетамъ предстоитъ ему рѣшить въ будущей жизни, и на препятствія, какія встрѣтятся на его пути. Необходимымъ условіемъ при этомъ являются тщательный выборъ и строгое распредѣленіе учебнаго матеріала, а сверхъ того проникающее все преподаваніе правило, что жизнь ученика-христіанина всегда да будетъ христіански уряженною. 2) По главному закону сосредоточенья, какъ сейчасъ замѣтили, не слѣдуетъ учить ничему, что̀ какъ излишнее не служитъ для достиженія цѣли относительно ученика, или что̀, вводя его въ заблужденіе, мѣшаетъ ему достичь этой цѣли. Сверхъ того

безусловно требуется, чтобы сосредоточенье оказало также влiянiе на самый объектъ преподаванiя во всѣхъ различныхъ областяхъ его и пыталось связать всѣ единичные предметы. У каждаго учебнаго объекта есть свое средоточiе, въ которомъ и сливаются съ нимъ единичные предметы. Это средоточiе равнозначуще съ цѣлью, какая путемъ обученiя имѣетъ быть достигнута относительно ученика, и задача сосредоточенья обязываетъ учителя обращать вниманiе на то, чтобы всѣ его стремленiя служили этой цѣли."—

Отдѣльные предметы преподаванiя какъ относительно ихъ образующей силы, такъ и относительно влiянiя на молодой умъ тоже были приняты въ расчетъ гимназiями нашего времени. Въ виду цѣли и средствъ ихъ всѣ были согласны вообще въ томъ, что предметами преподаванiя необходимо избрать такiя науки, „которыя съ одной стороны по содержанiю своему составляютъ главнѣйше общую основу и предусловiе разныхъ знанiй и которыя поэтому должны быть усвоены до болѣе или менѣе совершенной степени обладанiя, такъ чтобы возможно было съ успѣхомъ заниматься тою или другою изъ нихъ; а съ другой стороны такiя, которыя по существу своему наиболѣе способны развить и питать научный духъ, обладающiй свойствомъ не удовлетворяться явленiемъ въ отдѣльности, но допытываться его сущности, причины и связи."

Приложивъ это мѣрило къ отдѣльнымъ предметамъ преподаванiя, въ настоящее время также пришли къ тому убѣжденiю, что *латинскiй и греческiй языки вмѣстѣ съ ихъ литературой* болѣе всего способны споспѣшествовать образованiю, какое должна дать гимназiя, и что поэтому классическiе языки должны составить центръ гимназическаго преподаванiя; это и должно обнаружиться какъ въ преобладающемъ числѣ уроковъ, такъ и въ превышающихъ требованьяхъ, какiя вслѣдствiе того возлагаются на частный трудъ учениковъ. Относительно числа уроковъ для древнихъ языковъ въ отдѣльныхъ гимназiяхъ въ Германiи все еще господствуетъ большое разнообразiе: въ Тюбингенѣ число еженедѣльныхъ латинскихъ уроковъ въ низшемъ классѣ простирается до 18; въ Стрелицѣ напротивъ того до 7, а во всѣхъ австрiйскихъ гимназiяхъ до 8; въ прусскихъ гимназiяхъ на латинскiй языкъ назначено 10 часовъ въ недѣлю, а въ высшихъ классахъ только 8;—на греческiй языкъ обыкновенно полагается отъ 5 до 6 часовъ въ недѣлю.—

Что касается отношенiя обоихъ древнеклассическихъ языковъ другъ къ другу, то вопреки Гербарту, Гервинусу, Вайцу и Таулову, предпочитавшихъ греческiй за его высшее совершенство предъ латинью,—современныя гимназiи по-

прежнему отдаютъ преимущество латинскому языку, принимая при этомъ во вниманіе не только его отношеніе къ всему современному образованію, но утверждая также, что онъ какъ вслѣдствіе большей простоты и понятливости, такъ и вслѣдствіе отпечатлѣвшейся въ немъ строгости и дисциплины болѣе всего свойственъ для цѣли гимназическаго преподаванія.—Относительно метода въ преподаваніи древнеклассическихъ языковъ гимназіи 19-аго столѣтія много ратовали другъ съ другомъ. Въ первыя три десятилѣтія методъ этотъ былъ большею частью односторонне грамматическій: заучивали формы склоненій и спряженій и грамматическія правила, не связывая ихъ даже въ видѣ повторенія съ упражненіями въ переводахъ, такъ что накопляемыя въ памяти правила составляли для ученика одинъ лишь мертвый капиталъ, которымъ онъ не умѣлъ даже пользоваться. Отъ такой крайности синтетическаго или теоретическаго или раціональнаго метода перешли къ другой, а именно, къ аналитическому способу, т. е. къ переводамъ безъ предшествовавшихъ правилъ. Гамильтоновъ методъ имѣлъ въ Германіи своимъ представителемъ Тафеля. По немъ главный нервъ этого способа состоитъ въ томъ, „чтобы значеніе словъ изучалось не отдѣльно, а въ связи, въ цѣлыхъ предложеніяхъ и періодахъ.“ „Этотъ методъ опирается на пренебрегавшійся старою школою законъ ассоціаціи идей и достигаетъ успѣховъ съ одной стороны тѣмъ, что передаетъ запасъ словъ сразу въ цѣлыхъ предложеніяхъ, а съ другой стороны тѣмъ, что удерживаетъ коренное значеніе словъ и тщательно перелагая иностранный языкъ на родной не только по словамъ, по ихъ окончаніямъ, по размѣщенію, по составу предложеній и періодовъ, но также по всѣмъ своеобразнымъ оборотамъ рѣчи, такъ что передъ ученикомъ тутъ же слагается цѣльный образъ иностраннаго нарѣчія. Основное правило перевода словъ въ ихъ коренномъ значеніи крайне важно для изученія языка и весьма мало еще оцѣнено. Лишь такимъ образомъ пролагается путь къ настоящему и основательному зна н языка.“—Противъ этого взгляда выступилъ Мейрингъ, какъ представитель противной партіи: „Если слова только въ предложеніи имѣютъ смыслъ и значеніе, то предложеніе въ свою очередь обрѣтаетъ и тотъ и другое только въ организмѣ цѣлой рѣчи, цѣлой статьи и пр; а потому и его также не слѣдовало сообщать ученику отдѣльно. Но сверхъ того, вышеизложенное мнѣніе можно отнести развѣ только къ родному языку, въ которомъ преподаваніе аналитически переходитъ отъ даннаго цѣлаго къ частямъ. Не то при латини. Тутъ вмѣсто непосредственности вездѣ посредничество, вмѣсто аналитическаго пути отъ цѣлаго къ частямъ—синтетическій переходъ отъ единичныхъ частей къ цѣлому. Ученикъ

видитъ передъ собою вполнѣ чуждые ему обороты рѣчи. Какъ же приступить ему хотя къ простѣйшимъ предложеніямъ,—какимъ образомъ выраженныя ими мысли возбудить въ собственной душѣ? Еслибъ въ его собственномъ умственномъ мірѣ, находились еще вполнѣ отвѣчающія иностраннымъ предложеніямъ формы, тогда передача была бы довольно проста: одни предложенія замѣнялись бы другими и воспринимались бы какъ одно цѣлое. Но такое совпаденіе едва ли существуетъ, и то развѣ лишь въ весьма рѣдкихъ случаяхъ, такъ что добивающійся его путемъ искаженія родного языка Гамильтоновъ способъ не достигаетъ даже цѣли."—Методъ Жакото также намѣревались примѣнить къ латинскому языку. По этому способу ученикъ имѣетъ выучить наизусть большую часть сокращенной священной исторіи; онъ долженъ не только знать на память заданное, но также понимать это при посредствѣ находящагося въ его рукахъ перевода. „Изучивъ это руководство, ученикъ уже въ состояніи съ грѣхомъ пополамъ выражаться полатини, занимаясь всего только два мѣсяца. Онъ не только умѣетъ говорить, но понимаетъ также что ему говорятъ." Изъ того же руководства онъ долженъ отгадывать значеніе словъ и ихъ измѣненія; преуспѣвъ въ этомъ, ученикъ провѣряетъ потомъ грамматику, т. е. изслѣдуетъ и подтверждаетъ вѣрность установленныхъ въ грамматикѣ правилъ. Послѣ сокращенной священной исторіи принимаются за Корнелія Непота, потомъ за Горація. „Итакъ методъ Жакото присоединяетъ усвоеніе языка къ переводу любого автора; слова, формы и правила изучаются въ той послѣдовательности, въ какой они предлагаются въ избранномъ писателѣ; послѣдовательность правилъ поэтому совершенно произвольная, вполнѣ случайная; такъ что методъ лишенъ всякаго порядка, всякаго поступательнаго перехода въ самомъ себѣ; напротивъ, онъ вполнѣ подчиняется наружному эмпиризму и утрачиваетъ такимъ образомъ всякій характеръ всеобщности и научности; это неметодическій методъ, потому что методическое основное положеніе его состоитъ въ томъ, чтобы не имѣть въ самомъ себѣ общаго поступательнаго перехода, а напротивъ, отдаться эмпиризму переводимаго содержанія, т. е. отречься отъ всякихъ методическихъ правилъ:" такими доводами Дейнгардтъ отъ имени нѣмецкихъ филогоговъ устранилъ методъ Жакото. — Но Германія съ своей стороны также ратовала противъ господствовавшаго доселѣ грамматическаго метода. Рудгардтъ въ 1839-мъ г. выступилъ съ „предложеніемъ и планомъ наружнаго и внутренняго усовершенствованія сказаннаго способа для изученія классическихъ языковъ," а въ 1840-мъ съ подробнымъ сочиненіемъ о томъ же предметѣ, прежде всего „для латинской прозы," причемъ, склоняясь

отчасти на сторону Жакото, онъ пытается ввести реформу въ методъ латинскаго преподаванія. Подобно Жакото и онъ также требуетъ: Заставь твоего воспитанника заучить какую нибудь книгу, испытай, понялъ ли онъ ее, удостовѣрься, что онъ не можетъ болѣе забыть ее, наконецъ научи его относить къ этой книгѣ все, чему онъ будетъ учиться впослѣдствіи: вотъ универсальное преподаваніе. Такимъ образомъ путемъ продолжающагося повторенія, измѣненія, раздѣленія, соединенія вновь, сопоставленія, примѣненія къ подлежащимъ урокамъ, путемъ строгаго отношенія всѣхъ частей одной и той же отросли филологическаго преподаванія къ одному общему твердому средоточію прозаическій преподаваемый и учебный матеріалъ долженъ сдѣлаться достояніемъ учителей и учениковъ. Однако Рудгардтъ назначаетъ свое руководство не для начинающихъ: онъ требуетъ, чтобы шестиклассники уже усвоили себѣ примѣры склоненій и спряженій, правила касательно рода и падежей, обыкновенныя измѣненія, а сверхъ того запасъ вокабулъ. Къ его методу приступаютъ лишь съ пятаго класса, и Цицеронъ служитъ нормою во всемъ, — заучиваемыя на память мѣста на низшей ступени должны быть простыя, потомъ мало по малу усложняться по объему и трудности, болѣе значительные отрывки слѣдуетъ твердить наизустъ и по мѣрѣ возрастающей способности учениковъ все точнѣе и основательнѣе объяснять, переводить ихъ и пользоваться ими. — Рудгардтъ съ своимъ методомъ имѣлъ въ виду положить конецъ скучнымъ и мелочнымъ грамматическимъ пріемамъ въ школахъ; онъ выступилъ, когда многіе изъ учителей и вѣдомствъ убѣдились въ безполезности тѣхъ пріемовъ; въ Пруссіи и Баваріи встрѣтили его съ большимъ сочувствіемъ. Но онъ исходилъ отъ ложной мысли, будто высшимъ стремленіемъ ученика должно быть писаніе цицероновскою латинью, и его заучиваемый на память учебный матеріалъ, какъ справедливо замѣтилъ Петеръ, можетъ повести только къ грубому подражанію: „Если ученику вздумается выразить свои собственныя мысли, то онъ вдругъ убѣдится, что онѣ покидаютъ его, онъ придетъ къ сознанію, что ни одна изъ его мыслей не согласуется вполнѣ съ мыслями учебнаго матеріала. Ни одно изъ предложеній, если оно дѣйствительно обладаетъ жизнью и образомъ, не повторяется совершенно въ такомъ же видѣ, въ какомъ оно было прежде“. Методъ Рудгардта поэтому и не могъ водвориться, несмотря на поддержку съ разныхъ сторонъ. Но онъ благотворно повліялъ на гимназическое преподаваніе; возставъ противъ отвлеченнаго грамматическаго пріема и вводя изустныя упражненія, онъ сдѣлался поборникомъ пренебрегаемой памяти.

Вмѣстѣ съ древнеклассическими языками гимназіи самымъ суще-

ственнымъ предметомъ преподаванія считаютъ *нѣмецкій языкъ съ его литературою.* Изученіе нѣмецкаго прежде всего надлежитъ привесть въ самую тѣсную связь съ древнеклассическими языками. Слѣдуя Фридр. Тиршу многіе даже того мнѣнія, что нѣмецкое необходимо изучать просто на древнеклассичесскихъ языкахъ и особенно на латинскомъ, такъ чтобы нѣмецкая грамматика преподавалась лишь при случаѣ, чтобы напр. при латинскихъ склоненіяхъ изучались также нѣмецкія и т. д. Но относительно упражненія въ устномъ и письменномъ употребленіи и относительно усвоенія этого искусства нѣмецкому преподаванію должны содѣйствовать всѣ уроки; въ этомъ убѣдились вообще, начиная съ Гике, который обратилъ вниманіе на то, что всякое преподаваніе и всякіе отвѣты со стороны ученика исполняются на нѣмецкомъ языкѣ, а потому во всѣхъ урокахъ представляется богатый матеріалъ для всякаго рода словесныхъ упражненій, начиная съ простого отвѣта и до связнаго изложенія. Письменныя упражненія слѣдуетъ вести, начиная съ диктовки и письменнаго подражанія читаемымъ и хорошо разсказаннымъ статьямъ; потомъ перейти къ изложенію содержанія болѣе обширныхъ образцовыхъ сочиненій и къ извлеченіямъ изъ нихъ, затѣмъ къ изслѣдованью въ нихъ расположенія, къ распространеніямъ, къ переводамъ съ иностранныхъ языковъ, къ описаніямъ и изображеніямъ, и наконецъ къ характеристикамъ (источниками для чего служатъ пѣснь Нибелунговъ, Гудрунъ, Германъ и Доротеа Гёте, Софоклъ и пр.). Вмѣстѣ съ тѣмъ вообще требуется, чтобы нѣмецкія сочиненія примыкали ко всему встрѣчающемуся въ школьномъ преподаваніи, чтобы они всегда соразмѣрялись съ силами ученика, и чтобы поэтому исключались всякія тэмы, требующія обширныхъ свѣдѣній, зрѣлаго ума, особенно разсужденія о высшихъ началахъ религіи и политики, объ истинѣ и красотѣ. Чтеніе въ низшихъ и среднихъ классахъ гимназіи исполняется по хрестоматіи, въ которой собраны лучшія статьи какъ по формѣ, такъ и по содержанію. Въ новѣйшее время требуется еще чтобы на высшей гимназической ступени ввели классическій періодъ эпической поэзіи 13-го столѣтія и намѣченную Клопштокомъ, Лессингомъ, Гердеромъ, Гёте и Шиллеромъ вершинную точку лирической и драматической поэзіи — все это путемъ чтенія. Настаивая при этомъ на введеніе основныхъ положеній грамматики средневѣковаго языка, отвергаютъ напротивъ того рѣшительно особые уроки реторики, стилистики и піитики, такъ какъ эти знанія въ сущности вытекаютъ изъ древнихъ классиковъ; — а съ другой стороны такъ же рѣшительно изгоняется особое преподаваніе исторіи литературы для высшихъ классовъ, такъ какъ этимъ путемъ взамѣнъ самодѣятельности вносится прин-

ципъ пассивнаго слушанья. Р. Раумеръ предлагаетъ для чтенія 15 болѣе обширныхъ поэтическихъ произведеній, изъ которыхъ по одному въ мѣсяцъ учитель въ одинъ и тотъ же день имѣетъ прочесть вслухъ ученикамъ высшаго класса; а именно: Гётца фонъ Берлихингена, Ифигенію, Тасса, Германа и Доротею, — Валенштейна, Вильгельма Телля, Марію Стюартъ, Донъ Карлоса — Минну фонъ Барнгельмъ, — Юлія Цезаря, Ричарда и Макбета — Цида Гердера, — одну изъ піесъ Кальдерона. Отвергая это предложеніе Мюцель заявляетъ, что не годится такъ безпечно обращаться съ драгоцѣннымъ достояніемъ націи, которымъ услаждается болѣе зрѣлый юношескій и даже мужескій возрастъ, въ которомъ онъ впослѣдствіи обрѣлъ бы свѣжесть, отдыхъ и наслажденіе, не лишись оно цѣны и значенія отъ несвоевременнаго примѣненія; цвѣтъ былъ бы сорванъ безъ пользы для образованія, въ ущербъ дѣтскому нраву, дѣтской простотѣ и естественности; притомъ новѣйшихъ эпическихъ и драматическихъ сочиненій, вполнѣ доступныхъ ученикамъ, не существуетъ; молодой человѣкъ не понимаетъ ихъ мотивовъ и получаетъ извращенныя понятія о жизни. — Такимъ образомъ снова возстали противъ чтенія нѣмецкихъ классиковъ, послѣ того какъ они только что успѣли пріобрѣсть право гражданства въ гимназіи. Въ Пфортѣ въ прежнее время считали дурными учениками всѣхъ, читавшихъ нѣмецкія книги, опасаясь, чтобы вслѣдствіе занятія нѣмецкими классиками не ослабѣла охота къ напряженному труду. Крюгенъ въ 1842-мъ г. также замѣтилъ, что вслѣдствіе введеннаго повсемѣстно лѣтъ 12 тому назадъ толкованія нѣмецкихъ классиковъ усилились правда сознаніе и проницательность, за то съ тѣхъ поръ рѣже встрѣчаются какъ юношеская свѣжесть въ постиженіи національныхъ художественныхъ произведеній, такъ и первое восторженное одушевленіе въ соприкосновеніи съ ними и сочувствіи имъ безъ педагогическихъ помочей. —

Въ противность такимъ воззрѣніямъ и стремленіямъ Хр. Іепъ въ Вольфенбюттелѣ въ 1866-мъ г. вновь и весьма убѣдительно обратилъ вниманіе на образовательную пользу изученія нѣмецко-классическихъ твореній и на необходимость чтенія ихъ въ гимназіяхъ. Онъ справедливо утверждаетъ, что наши современники въ глубинѣ души не могутъ увлекаться античною драмою такъ сильно, какъ при одинаковыхъ впрочемъ условіяхъ современною и особенно нѣмецкою. „Античная предполагаетъ совсѣмъ иную подготовку, подчиняется совершенно инымъ воззрѣніямъ на жизнь и міръ, создана на иной основѣ, преслѣдуетъ совсѣмъ иные интересы и цѣли, — а потому откуда взялись бы тѣ нити, какими наше сердце съ самаго начала привязалось бы къ ней, чѣмъ возбудить то участіе, которое въ продолженіе дѣйствія все болѣе и болѣе у-

влекало бы насъ до высшей степени восторга и самозабвенія! — Вѣдь художественное изложеніе, красота формы, даже возвышенность единичныхъ мыслей и величавость характера не возбуждаютъ еще такого интереса.“ „Поучая молодежь вполнѣ, всецѣло и до малѣйшихъ подробностей понимать нѣмецкое художественное произведеніе и пользоваться имъ, учитель лучше всего противодѣйствуетъ предразсудку, будто нѣмецкое вообще такой легкій предметъ и въ школѣ менѣе важно, нежели другіе предметы преподаванія; онъ развиваетъ и возвышаетъ пониманіе языка, такъ какъ само объясненіе часто принуждаетъ его обращать вниманіе учениковъ на различіе между прозаическимъ и поэтическимъ изложеніемъ, входя въ необходимыя для пониманія толкованія, онъ упражняетъ ихъ мышленіе, а путемъ разумнаго чтенія пьесы сообщаетъ имъ толчокъ къ изложенію, обѣщающій гораздо бо́льшаго успѣха, нежели даже самыя основательныя лекціи о логикѣ, стилистикѣ и грамматикѣ; онъ заглушаетъ и уничтожаетъ въ самомъ зародышѣ тѣ сорныя травы бездушнаго краснобайства, которыми такъ отличается наша эпоха; образуя вкусъ учениковъ на самыхъ изящныхъ и лучшихъ предметахъ, онъ вселяетъ въ нихъ отвращеніе отъ всякой нечистой и мерзкой пищи и фактически доказываетъ, что для созданія художественнаго произведенія мало одной только доброй воли и одного труда; онъ знакомитъ ихъ съ образцами и примѣрами, служащими молодымъ людямъ свѣточами во всемъ, что встрѣчается имъ на этомъ поприщѣ или что они сами задумали бы предпринять; такимъ образомъ искореняетъ онъ зло, гнетущее нѣмецкое преподаваніе въ школахъ и наше литературное состояніе вообще; но вмѣстѣ съ тѣмъ возбуждаетъ все-таки интересъ къ нѣмецкому складу и искусству, и этотъ интересъ, переходя въ позднѣйшую жизнь, даетъ отдыхъ отъ строгихъ занятій, возвышаетъ счастіе ясныхъ дней, утѣшаетъ и ободряетъ въ дни скорби и до конца нашей жизни сопутствуетъ намъ въ радости и горѣ.“ — На основаніи такихъ воззрѣній Гепъ сѣтуетъ, что обученіе родному языку въ гимназіяхъ производится по заведенной разъ рутинѣ или на извѣстный дворянскій манеръ. Вслѣдствіе этого молодые люди вообще легкомысленно относятся къ нѣмецкому уроку, въ нихъ не развито пониманіе языка и они скорѣе простятъ себѣ промахи въ нѣмецкомъ, нежели въ латинскомъ изложеніи. Вездѣ обнаруживается недостатокъ въ надлежаще подготовленныхъ учителяхъ для нѣмецкаго, такъ какъ даже университетъ не даетъ необходимыхъ средствъ для такого рода подготовки. Школы не располагаютъ даже достаточными расходами на нашихъ нѣмецкихъ классиковъ. Коттова книжная торговля старается достойнымъ образомъ помочь этому недостатку. Со временемъ конечно все болѣе и болѣе утвер-

дится убѣжденіе, что пренебрегать нѣмецкимъ преподаваньемъ въ гимназіяхъ значитъ грѣшить противъ молодыхъ людей, призванныхъ къ высшимъ положеніямъ въ жизни. На этомъ поприщѣ предстоитъ еще много дѣла.

Третьимъ существеннымъ предметомъ преподаванія въ гимназіяхъ въ настоящее время считается *исторія*. Отъ этого преподаванія современная гимназія требуетъ, чтобы усвоиваемый на память матеріалъ не наросталъ черезъ мѣру, отвергая вмѣстѣ съ тѣмъ требуемое Петеромъ подробное историческое чтеніе. При этомъ она предостерегаетъ словами Дёдерлейна: „Существенная разница между прежнимъ и современнымъ гимназическимъ преподаваніемъ состоитъ въ томъ, что прежде собственно не учили ничему, чѣмъ ученикъ не могъ бы воспользоваться на какое нибудь дѣло, такъ что все казалось какъ бы подготовкою и матеріаломъ къ собственнымъ произведеніямъ ученика. Въ виду такого предположенія и предназначенія съ самаго начала облагораживались даже пустѣйшія занятія въ родѣ заучиванья вокабулъ, фразеологіи и т. п.; ученикъ тутъ видѣлъ и чаялъ уже предстоящую практическую пользу, а именно для своей ученической жизни, слѣдовательно для своего міра. Если сравнимъ съ этимъ географическое и историческое преподаваніе, требуемое новѣйшею педагогикою частью по реальнымъ, частью по идеальнымъ причинамъ; то возникаетъ вопросъ, что дѣлать ученику съ пустою номенклатурою городовъ и хронологическихъ фактовъ, даже съ самыми остроумными изображеніями Ніагары или римской республики, что можетъ онъ сдѣлать изъ всего этого? Онъ обладаетъ сказаннымъ матеріаломъ лишь съ цѣлью доказать на испытаніи, что все еще знаетъ и усвоилъ его въ памяти съ тѣмъ, чтобы впослѣдствіи понять и разъяснить себѣ газеты или историческія и политическія сочиненія; онъ можетъ все пересказать и упражняться въ рѣчахъ, но разработать его въ нѣчто новое и самобытное, какъ свои латинскія вокабулы и фразы въ латинскіе стихи и рѣчи, — этого онъ не въ состояніи. Такимъ образомъ и объясняется, отчего исторія и географія въ качествѣ отросли преподаванія часто вовсе исключались изъ прежнихъ учебныхъ плановъ. Такъ въ сущности было въ Шульпфортѣ до введенія тамъ прусской учебной системы. Когда въ 1822-мъ г., т. е. послѣ этой реформы или скорѣе революціи, я опять посѣтилъ дорогое для меня заведеніе, то начальникъ его, почтенный ректоръ Ильгенъ, которому пріятнѣе было бы держаться старыхъ порядковъ, похвалялся съ полуироническимъ и полусаркастическимъ одушевленіемъ: „Да, другъ мой, у насъ теперь не то что прежде: спросите-ка любого ученика изъ третьяго класса, въ которомъ году родился и умеръ Аттила, сколько женъ и дѣтей у него было; я го-

товъ поспорить съ вами, даже послѣдній изъ нихъ не заикнувшись отвѣтитъ вамъ! Вы сами этого не знаете, да и я такъ же. Конечно, за то теперь приходится бросить остальное, что преуспѣвало и считалось важнымъ въ ваше время.“ — Однако съ другой стороны гимназіями признается также и образовательное значеніе исторіи, и Дитчъ въ этомъ случаѣ правъ, заявляя: „Нельзя предполагать или опасаться, чтобы это преподаваніе было когда нибудь вытѣснено, развѣ наступитъ эпоха варварства, которая прекратитъ всякую связь съ прошедшимъ.“ — При всемъ томъ относительно цѣли и метода преподаванія исторіи не пришли еще ни къ какому окончательному рѣшенію. Съ одной стороны настойчиво требуютъ разумное ограниченіе, чтобы избѣгнуть раздробленія, тогда какъ съ другой — гимназическіе учителя исторіи при наростающемъ изо дня въ день матеріалѣ и при болѣе основательной разработкѣ его черезъ мѣру распространяютъ свой предметъ. Съ одной стороны цѣлью гимназическаго преподаванія ставятъ всеобще историческій обзоръ событій, тогда какъ Р. Дитчъ требуетъ: 1) Не всемірной исторіи, но основательнаго знанія трехъ главныхъ народовъ, Грековъ, Римлянъ и Нѣмцевъ, съ присоединеніемъ сюда необходимыхъ для пониманія ихъ и въ нихъ самихъ содержащихся всемірно историческихъ моментовъ; 2) не культурной исторіи, а примѣненія и сопоставленія тѣхъ воззрѣній, какія ученики сами себѣ выработали, изучая литературы; 3) наставленія въ умственномъ созерцаніи исторіи, а именно обнаруживаемой фактами объективной связи и вытекающихъ изъ нихъ истинъ; 4) перенесенія на религіозную и христіанскую точку зрѣнія для пониманія и обсужденія всей исторіи; 5) сообщенія твердо установившихся результатовъ историческихъ изслѣдованій, придерживаясь главнѣйше свойственныхъ каждому народу преданій. — Между тѣмъ какъ съ одной стороны полагаютъ три степени преподаванія исторіи, а именно біографическую, этнографическую и всеобщую или прагматическую, основываясь на томъ, что интересъ молодыхъ людей прежде всего обращается къ личностямъ, потомъ кругъ идей расширяется до понятія о народѣ, наконецъ умъ оказывается способнымъ къ воспринятію человѣчества какъ одного цѣлаго, въ то же время съ другой стороны (Дитчъ) на первой ступени преподаванія исторіи приводятся лишь единичные подвиги, составляющіе эпоху, и распредѣленіемъ ихъ по періодамъ пріобрѣтается извѣстнаго рода обзоръ всей исторіи; на второй ступени обозрѣваются въ связи періоды и событія, причемъ заучивается данный матеріалъ; наконецъ на третьей ступени познается внутренняя связь греческой, римской и нѣмецкой исторіи, причемъ тщательно пользуются всѣмъ, что ученики читали изъ классиковъ, и указывается на то, что имъ предстоитъ еще читать.

Современная гуманистическая гимназія полагаетъ, что въ обоихъ древнеклассическихъ и родномъ языкахъ въ связи съ исторіей она совокупила всѣ существенные для нея предметы преподаванія изъ обширной области знаній, называемой человѣкомъ и человѣчествомъ. Этой области подчиняется *преподаваніе французскаго языка*, хотя гимназія и не рѣшается вовсе устранить его, несмотря на возникшія въ послѣднее время антипатіи и опасенія противъ него; тогда какъ проникшее въ 19-мъ столѣтіи въ разныя гимназіи *обученіе англійскому языку* во многихъ мѣстахъ, убоясь излишняго дробленія, опять отмѣнили: впрочемъ преподаваніе англійскаго и французскаго языковъ производится большею частью небрежно и всего только по два часа въ недѣлю въ высшихъ классахъ, такъ что ихъ образовательная сила вовсе не обнаруживается на гимназическихъ воспитанникахъ. *Еврейскій языкъ*, напротивъ того, побѣдоносно вышелъ изъ возникшей противъ него въ послѣднее время борьбы въ гимназіяхъ. Послѣ того какъ Ретихъ и Коменій радѣли объ улучшеніи еврейскаго преподаванія, а Франке и піэтизмъ стремились отвести для обученія этому языку значительное мѣсто въ школахъ, его въ 18-мъ столѣтіи не только ввели во всѣхъ нѣмецкихъ гимназіяхъ какъ обязательный предметъ для будущихъ богослововъ, но преподавали даже въ значительномъ объемѣ. Въ семидесятыхъ годахъ истекшаго столѣтія къ этому языку въ гимназіи въ Карлсруэ приступали уже съ четвертаго класса, а съ 1789-го г. его преподавали еще въ теченіе пяти лѣтъ; лишь съ 1805-го г. стали довольствоваться 4-хъ-годичнымъ курсомъ и двумя уроками въ недѣлю. Въ Кёнигсбергѣ въ 1793-мъ г. еврейское преподаваніе начиналось съ третьяго класса; даже гимназическая инструкція 1816-го г. полагаетъ это преподаваніе также съ третьяго, но въ каждомъ изъ трехъ высшихъ классовъ всего только по два экстренныхъ урока въ недѣлю; лишь въ 1823-мъ г. его ограничиваютъ двумя высшими классами. Въ Кётенѣ до 1848-го г. преподавали еврейское начиная съ третьяго, т. е. въ теченіе 5-ти лѣтъ. Твердое положеніе еврейскаго языка въ гимназіяхъ впервые было поколеблено министерскимъ постановленіемъ 1837-го г., которое рѣшительно отдѣлило его отъ учебныхъ предметовъ, имѣющихъ „сообщить надлежащую не только формальную, но и матеріальную подготовку и способность къ основательному и успѣшному изученію наукъ," и отнесло его какъ подготовку къ спеціальному факультетскому занятію къ предметамъ, чуждымъ цѣли гимназіи. Такимъ образомъ возникъ дѣйствительно подлежавшій въ 1848-мъ и 1849-мъ гг. преніямъ вопросъ, имѣетъ ли преподаваніе еврейскаго языка въ гимназіи вообще право на существованіе. Функгенель, исходя отъ гимназическаго принципа, возбраняющаго подготовку къ спеціальному факультетско-

му занятію, требовалъ, чтобы преподаваніе еврейскаго языка было изгнано изъ гимназіи, куда онъ проникъ лишь благодаря тому, что школа подчинялась церкви, а учебная система находилась большею частью въ рукахъ теологическихъ вѣдомствъ, и что гимназическими учителями долгое время были богословы. Противники Функгенеля въ свою очередь обращаютъ вниманіе на то, что гимназія обязана снабдить учениковъ какъ формальнымъ, такъ и матеріальнымъ образованіемъ, необходимымъ для плодотворнаго изученія факультетскихъ наукъ въ высшей школѣ; такъ что теологическій факультетъ въ этомъ отношеніи вовсе не имѣетъ притязанія на особыя преимущества; потому что вѣдь и относительно другихъ факультетскихъ предметовъ гимназическое преподаваніе отнюдь не можетъ быть индифферентнымъ, а напротивъ, смотря по будущему призванію, оно у одного ученика должно придать особую важность одному, а у другого ученика другому гимназическому предмету; наконецъ даже поставляемое Функгенелемъ требованье предоставить университету первоначальное обученіе еврейскому языку, несостоятельно, оттого что такимъ образомъ теологическому трехлѣтію пришлось бы предпослать болѣе долгосрочную, по малой мѣрѣ двухгодичную подготовку, и оттого что у студентовъ оказалось бы весьма мало охоты напрягать свою память, а безъ этого не могъ бы обойтись учащійся даже при самомъ раціональномъ обращеніи съ преподаваніемъ еврейскаго языка. Слѣдствіемъ борьбы было такое рѣшеніе: Еврейскій языкъ остается отраслью преподаванія въ гимназіи и обязателенъ не только для богослововъ, но и для будущихъ филологовъ, на основаніи словъ Бётхера: „Классическіе филологи, не занимавшіеся никогда семитическими нарѣчіями, пребываютъ относительно нѣкоторыхъ общихъ аналогій языковъ и болѣе глубокаго знанія ихъ слѣпы на всю жизнь, часто до смѣшного односторонне ограниченны, не исключая даже нашего великаго Германа.“

Изъ области природы и ея науки, гимназіи вообще признали *математику* однимъ изъ своихъ предметовъ преподаванія. До новѣйшей эпохи математика стояла обокъ съ древнеклассическими науками и на равныхъ правахъ съ ними, потому что, какъ говоритъ Тиршъ, классическое и математическое служитъ девизомъ ученой школы, и ни одна изъ нихъ иначе не преуспѣвала и не будетъ преуспѣвать,—и потому еще, какъ замѣчаетъ Дробишъ, что математико-физическія науки въ видѣ дополненія къ классической литературѣ точно такъ же рѣшительно тяготѣютъ къ будущему, какъ филолого-историческія къ прошедшему,—и потому что математика сдерживаетъ человѣка при самомъ себѣ и при его умѣ, когда онъ вмѣстѣ съ классиками воспаритъ въ царство идеаловъ,—потому, наконецъ, что математика какъ основа всѣхъ естественныхъ наукъ

и какъ логика природы обладаетъ точно такою же формальною образовательною силою, какъ и грамматика, эта логика народа: несмотря на то въ послѣднее десятилѣтіе, основываясь на скудныхъ успѣхахъ часто способныхъ учениковъ и на неудовлетворительныхъ результатахъ на выходныхъ экзаменахъ, заявлено требованье (Ротъ), чтобы математическое преподаваніе „ограничить только такими учениками, которые окажутся на то способными.“ Въ противность этому Омъ отстаивалъ другую крайность, утверждая, что нѣтъ такого умственно ограниченнаго ученика, который не могъ бы сдѣлаться способнымъ математикомъ. Эрлеръ напротивъ того, занялъ въ этомъ случаѣ середину, сказавъ: „Тутъ кстати вспомнить: Non ex quovis ligno fit Mercurius, *) и справедливо, что иной, занимаясь довольно успѣшно другими учебными предметами, оказывается неспособнымъ въ математикѣ, оттого что не можетъ примѣниться ко всей строгости логическаго силлогизма; и въ самомъ дѣлѣ, въ другихъ наукахъ, благодаря знанію историческихъ данныхъ, безотчетному чувству истины, воспріимчивости къ красотѣ изложенія, онъ временно можетъ еще скрыть этотъ недостатокъ, тогда какъ въ математикѣ для него не существуетъ такого исхода. Но если ученикъ лишенъ способности логическаго заключенія, такъ что, предполагая удобопонятное преподаваніе и отсутствіе другихъ внѣшнихъ препятствій, онъ не въ состояніи слѣдить за ходомъ математическаго доказательства, въ такомъ случаѣ для него лучше всего было бы не посвящать себя научнымъ занятіямъ. „Въ настоящее время согласны въ томъ, чтобы, преподавая математику въ гуманистическихъ гимназіяхъ, обращали болѣе вниманіе на умственное напряженіе въ занятіяхъ“ нежели на наружное расширеніе предмета, и чтобы при этомъ главнѣйше старались упражнять и руководить учениковъ во время самаго преподаванія, ограничивая по возможности задаваемые на домъ уроки.—Философскую пропедевтику пытались присоединить то къ математикѣ, то къ нѣмецкимъ сочиненіямъ или къ грамматикѣ классическихъ языковъ, словомъ, не затруднялись предоставить занятіе этимъ предметомъ болѣе или менѣе случаю. Темме въ программѣ Арнсбергской гимназіи въ 1860-мъ г. указалъ на то, что математика представляетъ много точекъ соприкосновенія для логической пропедевтики.—Постановленіемъ прусскаго министерства отъ 7-го января 1856-го г. философская пропедевтика была исключена въ качествѣ особаго предмета преподаванія въ гимназіяхъ. Въ университетахъ пропала охота къ изученію философіи: академическіе учителя сѣтовали на это, и Кольраушъ (Воспоминанія изъ моей жизни 1863) также счи-

*) Не изъ всякаго бревна сдѣлаешь Меркурія.

таетъ великимъ ущербомъ для нашей эпохи, что молодежь почти вовсе уклоняется отъ строгихъ философскихъ занятій. Это заявленіе не преминуло оказать вліяніе на высшія власти, а потому прежнее постановленіе опять отмѣнено 13-го декабря 1862-го г., причемъ значится: „Передаваемое по возможности гевристическимъ путемъ психологическое ученіе о способностяхъ человѣческой души и о ея направляемыхъ на мышленіе и познаваніе дѣятельностяхъ, пропедевтическія упражненія для развитія умственныхъ способностей, введеніе въ методъ научнаго изслѣдованья и особенно возбужденіе философскаго интереса—вотъ что составляетъ одну изъ важнѣйшихъ задачъ высшихъ гимназическихъ классовъ.“ Потомъ: „Необходимо, чтобы присущіе предметамъ и связующіе всѣ науки логическіе законы были даже сами-по себѣ постигаемы и усвоены учениками. Историческое знакомство съ принятою въ этой области терминологіею и формою отдѣльныхъ опредѣленій необходимо, но не составляетъ еще философской пропедевтики: надлежитъ постоянно упражняться въ примѣненіи логическихъ предложеній. Академическими занятіями предполагается, что такое умѣнье выносится уже изъ школы, и гимназія обязана отвѣчать этому требованью, тѣмъ болѣе что умственная дисциплина, состоящая въ навыкѣ къ строгому логическому пониманію, противодѣйствуетъ опасной особенно для молодого возраста неправдѣ фразы и служитъ вмѣстѣ съ тѣмъ какъ бы цѣлительнымъ средствомъ противъ послѣдствій безсистемнаго чтенія и противъ наростающаго обремененія молодого ума разнообразнымъ матеріаломъ.—Какъ лучше всего преподавать пропедевтику? Она да имѣетъ въ виду примкнуть къ остальнымъ отраслямъ преподаванія, а именно воспользоваться всѣмъ въ нихъ пріобрѣтеннымъ. Въ проектѣ организаціи австрійскихъ реальныхъ училищъ и гимназій (Боница. Вѣна 1849) относительно изложенія этого предмета сказано: „Главнымъ условіемъ для философско-пропедевтическаго преподаванія оказывается: Философское обученіе въ гимназіи да избѣгаетъ даже малѣйшаго намека на то, будто оно нѣчто болѣе простой подготовки и будто оно въ состояніи замѣнить собою дѣйствительное изученіе философіи; сверхъ того, философское гимназическое преподаваніе да довольствуется областями, которыя, не подлежа никакому спору относительно системъ, избавили бы школу отъ всякаго справедливаго нареканія въ томъ, что она кругозоръ ученика стѣсняетъ въ произвольныхъ предѣлахъ. Къ этому присоединяется еще относящееся ко всякому гимназическому предмету требованье, чтобы онъ поддерживалъ взаимную связь съ остальными предметами.“ „Такъ между прочимъ логика представляетъ весьма различныя и сами собою вытекающія отношенія къ грамматикѣ въ ученіи о сужденіяхъ, а къ естественнымъ наукамъ

и къ математикѣ въ главѣ объ отдѣленіи доказательствъ, вообще ко всѣмъ изучаемымъ въ школѣ наукамъ въ теоріи опредѣленій, такъ что этотъ предметъ гимназисту покажется въ сущности не новымъ, а напротивъ, незамѣтнымъ образомъ приведетъ въ его сознаніе законы, которымъ онъ и безъ того слѣдовалъ въ другихъ извѣстныхъ уже ему областяхъ. Пусть учитель, преподавая логику, обратитъ особенное вниманіе на эту точку зрѣнія и, ограничиваясь главнѣйшими теоріями самой науки, онъ да придастъ ей цѣну и значеніе путемъ обильнаго примѣненія къ прежде указаннымъ, извѣстнымъ уже гимназисту знаніямъ.“—*Конкретныя естественныя науки* считаются въ гуманистическихъ гимназіяхъ подчиненными предметами преподаванія. А потому имъ отводится лишь столько мѣста, сколько необходимо для того чтобы сообщить ученикамъ наглядное понятіе о наиболѣе доступныхъ для нихъ формахъ, явленіяхъ и законахъ, что достигается въ низшихъ гимназическихъ классахъ разумнымъ, связаннымъ съ непосредственнымъ наблюденіемъ естественныхъ предметовъ изученіемъ ботаники и зоологіи, а въ высшихъ—связаннымъ по возможности съ математикою преподаваніемъ самыхъ существенныхъ статей изъ физики, причемъ съ самаго начала отказываются отъ полноты и систематической связи.—Географію стремятся съ одной стороны привести въ связь съ геологіею и ествествознаніемъ, а съ другой—со всеобщей исторіею, особенно съ тѣхъ поръ какъ К. Риттеръ въ 1833-мъ г. заявилъ: „Наука о совершавшихся на землѣ пространственныхъ явленіяхъ не можетъ обойтись безъ измѣренія времени или безъ хронологической связи, точно также и наука о совершившихся на землѣ временныхъ событіяхъ—безъ поприща, на которомъ они развивались. Исторія нуждается въ этомъ для своего развитія, она вездѣ въ своихъ изображеніяхъ, то явно, то скрытно, должна усвоить себѣ географическій элементъ, даже въ самомъ изложеніи.“ Задачею географическаго преподаванія въ гуманистической гимназіи полагается сообщить ученику основы землевѣдѣнья вообще.—

Третье и высшее образовательное средство—Богъ. Гуманистическая гимназія изучаетъ его въ урокахъ закона Божія, которые она ставитъ въ средоточіе всякаго преподаванія. Въ прежнее время этотъ предметъ, часто красовался на гимназическихъ учебныхъ планахъ подъ именемъ „теологіи“, и даже въ новѣйшее время съ одной стороны добивались болѣе ученаго знанія и болѣе или менѣе систематической теологіи въ преподаваніи закона Божія въ гимназіяхъ; тогда какъ съ другой стороны въ свою очередь предостерегали отъ излишества, часто влекущаго за собою равнодушіе и отупѣніе къ высшей святынѣ, такъ что К. Раумеръ весьма вѣрно сказалъ: „Въ сомнительномъ случаѣ учите скорѣе мало чѣмъ

черезъ-чуръ много закону Божію". Гейландъ въ духѣ современной гимназіи говоритъ: христіанская вѣра и въ гимназіяхъ также служитъ главнымъ учебнымъ предметомъ. Но только евангеліе не слѣдуетъ преподавать въ видѣ ученія, которое лишь качественно отличается отъ Платонова и Цицеронова, а скорѣе въ видѣ силы Божіей, спасающей всѣхъ вѣрующихъ въ Него. Когда исполнится это, тогда только вся жизнь въ школѣ проникнется христіанскимъ духомъ. За неимѣніемъ другихъ учителей поневолѣ назначаютъ священниковъ особыми преподавателями закона Божія; однако старшій учитель, а въ высшемъ классѣ даже самъ директоръ да изберетъ это преподаваніе настоящимъ средоточіемъ, изъ котораго истекаетъ образовательное и воспитательное вліяніе его на юношество. Хотя священникъ вслѣдствіе его церковнаго положенія и былъ бы повидимому наиболѣе способенъ на это, такъ какъ онъ представляетъ собою личную связь между церковью и школою, — связь, которая особенно можетъ сдѣлаться полезною въ дѣлѣ обученія конфирмандовъ; но необходимо напротивъ того замѣтить, что дѣятельность его длится всего только два единичныхъ часа въ недѣлю, вслѣдствіе чего преподаваніе закона Божія считается какъ бы побочнымъ предметомъ, притомъ же онъ въ качествѣ преподавателя слишкомъ мало стоитъ въ средоточіи школы и остальныхъ научныхъ занятій. Помимо глубины евангелическаго образованія учитель закона Божія долженъ обладать также шириною взгляда и умѣть обнаружить его, такъ чтобы вовлечь всѣ остальные предметы преподаванія въ область христіанскаго сознанія и выяснить всякое мірское образованіе въ свѣтѣ евангелія". Соглашаясь съ этимъ вообще, К. Шмидтъ въ „Гимназической педагогикѣ" также говоритъ: „Преподавателемъ закона Божія въ гимназіи долженъ быть священникъ, но такой, который принадлежалъ бы вмѣстѣ съ тѣмъ къ коллегіи преподавателей и являлся бы передъ своими учениками во всеоружіи силы и авторитета учителя, который, зная индивидуальную жизнь учениковъ, ихъ потребности, ихъ душевныя слабости и силы, могъ бы воспользоваться всякимъ удобнымъ случаемъ, чтобы истинами религіи проникнуть въ жизнь и сдѣлать ихъ живыми и плодотворными, знаніе котораго въ то же время достигало бы такой высоты и глубины, чтобы онъ обозрѣвалъ весь умственный горизонтъ воспитанниковъ и все находящееся въ предѣлахъ послѣдняго привлекалъ бы для подъема своего преподаванія". Въ послѣднее время со стороны Франціи въ интересѣ христіанства возникъ вопросъ касательно чтенія древнеклассическихъ писателей, и возобновились попытки, которыя дѣлались уже въ 17-мъ столѣтіи и которымъ содѣйствовалъ особенно Христофъ Целларій, а именно: замѣнить древнихъ клас-

сиковъ церковными писателями. Но въ Германіи вообще отказались отъ этой попытки. Василій Магнусъ уже заявилъ: „Если между языческими и христіанскими воззрѣніями окажется сродство, то знаніе первыхъ будетъ вамъ въ пользу; если же нѣтъ, то сравнивъ между собою отличія одного отъ другого, вы тѣмъ еще болѣе укрѣпитесь въ лучшемъ воззрѣніи"; Ротъ въ свою очередь повторилъ и расширилъ это, сказавъ: „Нехристіанство языческой древности пригоднѣе для того, чтобы выставить въ лучшемъ свѣтѣ христіанскую истину, нежели даже изученіе самихъ христіанскихъ авторовъ. И точно, весьма заблуждаются тѣ, которые думаютъ, будто христіанская истина скорѣе проникнетъ въ сердца юношей, если въ посвящаемые на чтеніе греческихъ и римскихъ писателей часы Лактанцій и Кипріанъ замѣнятъ собою Цицерона, Ювенцій Виргилія, Евсевій Ксенофонта и Геродота, а Златоустъ древнихъ ораторовъ. Питающій такое мнѣніе просто или не знаетъ церковныхъ писателей, или не понимаетъ какимъ образомъ возбуждается юношескій духъ. Такой переворотъ оказалъ бы то же самое дѣйствіе, какое производитъ воспитаніе въ предлагаемомъ юношеству матеріалѣ безъ сомнѣнія иныхъ благонамѣренныхъ христіанскихъ родителей, по милости котораго пресыщеніе религіозными предметами породило въ дѣтяхъ не только равнодушіе, но даже отвращеніе и горечь относительно всего религіознаго". „Притомъ въ Германіи—говоритъ Гейландъ— благодаря изслѣдованіямъ Негельсбаха и родственныхъ ему по духу мужей все болѣе и болѣе обнаружилось мѣрило для правильной оцѣнки классической древности въ ея отношеніи къ евангелію. Избѣгайте лишь на практикѣ въ школѣ всякаго рода преувеличеній и не насилуйте того, что не выходитъ само собою. Такъ напр. христіанское благочестіе въ гимназіяхъ отнюдь не возвысится, если для упражненій воспользуются назидательнымъ матеріаломъ, или если изъ библейскихъ текстовъ заимствуютъ примѣры для грамматическихъ правилъ. Съ другой стороны спрашивается, какъ поступить съ отрывками и мѣстами, которые обольстительно вліяютъ скользкимъ и нравственно соблазнительнымъ содержаніемъ. Мы вовсе не того мнѣнія, будто слѣдуетъ сперва очистить классическихъ писателей, исключивъ изъ нихъ все непригодное для юношества, какъ то дѣлается въ нѣкоторыхъ странахъ и какъ дѣлали обыкновенно іезуиты; потому что вѣдь нѣтъ никакой возможности уберечь учениковъ отъ неискаженныхъ экземпляровъ, а влеченіе къ запретному плоду только увеличило бы еще зло. При этомъ часто заходили слишкомъ далеко, и намеки на половыя отношенія, даже когда касались ихъ въ самомъ простодушномъ видѣ, считались уже ядомъ. Во всякомъ случаѣ однако нельзя не одобрить

что въ нѣкоторыхъ государствахъ изъ религiознаго чтенiя въ гимназiяхъ исключены Теренцiй и Плавтъ. А впрочемъ надо еще обратить вниманiе на Горацiя и Овидiя. Метаморфозы слѣдуетъ читать въ извлеченiяхъ. У Горацiя необходимо сдѣлать выборку въ сатирахъ и эподахъ, о которыхъ ученикамъ впередъ заявляется, что достаточно прочесть только нѣкоторые изъ нихъ, для того чтобы ознакомиться съ этимъ родомъ поэзiи“. Уповая на этическую силу истины нѣкоторые учителя гимназiи не оправдываютъ даже исключенiе Теренцiя изъ школы, — они протестуютъ также противъ той внутренней связи съ правовѣрной теологiей, какой гимназiи то и дѣло добивались въ первое десятилѣтiе второй половины 19-го вѣка, ошибочно считая это связью школы съ церковью, или даже съ христiанствомъ. Вслѣдствiе такого смѣшенiя правовѣрной теологiи съ христiанствомъ въ сказанное реакцiонное десятилѣтiе и пытались основать въ Гютерсло „христiанскую“ т. е. правовѣрно-теологическую гимназiю, а въ собранiи духовенства въ Эльберфельдѣ и филологовъ въ Эрлангенѣ въ 1851-мъ г. поднимались вопросы касательно отношенiя гимназiи къ христiанству; причемъ педагогическiй отдѣлъ въ собранiи филологовъ единодушно заявилъ, что всякiя гимназiи какъ вслѣдствiе ихъ историческаго такъ и существеннаго назначенiя должны быть христiанскiя. „Въ ученой школѣ, въ гимназiи христiанская вѣра должна быть руководящимъ началомъ, душою, сердцемъ всего преподаванiя вообще, она должна служить нормою, которою измѣрялось бы все остальное въ его значенiи для внутренней жизни“. Не приверженная правовѣрной теологiи сторона нѣмецкихъ учителей отъ души и искренне соглашалась съ такимъ заявленiемъ, но находила его излишнимъ съ христiански-гуманной точки зрѣнiя, считая вовсе немыслимымъ, чтобы гимназiя какъ вѣтвь на великомъ цвѣтущемъ деревѣ христiанства могла и захотѣла бы отпасть отъ него, лишь бы только не отождествляли христiанство съ современной ортодоксiей, а напротивъ считали бы ядромъ его, какъ выразился К. Шмидтъ, слѣдующее: „Что былъ такой человѣкъ, въ которомъ Богъ обнаружилъ себя, какъ только можетъ Онъ обнаружиться въ человѣкѣ и въ образѣ человѣка, — что этотъ бого-человѣкъ проповѣдывалъ свое богочеловѣческое существо, переживалъ его, запечатлѣлъ своею смертью и всѣхъ людей призывалъ къ любовной жизни въ Богѣ и божеской жизни въ любви, съ тѣмъ чтобы вновь добиться омраченнаго въ человѣчествѣ эгоизмомъ подобiя съ Богомъ, съ первоисточникомъ любви, — чтобы всякiй вѣрующiй въ этого богочеловѣка, т. е. переживающiй его индивидуальнымъ образомъ, отрекся отъ своекорыстiя, отъ этого источника грѣха, и шелъ единственною сте-

зею къ достиженію безусловнаго блаженства,—что наконецъ возродившійся такимъ путемъ человѣкъ блаженный въ Богѣ, будетъ живъ съ этой поры вѣчною жизнью, которой онъ не можетъ уже лишиться, хотя бы и умеръ". Шмидтъ прибавляетъ поэтому: „Гимназія будетъ христіанскою школою только тогда, когда всякое преподаваніе исполнится, проникнется и освятится христіанскимъ духомъ, когда она основу знанія обрѣтетъ въ Богѣ, и потому всякое единичное знаніе произведетъ отъ Бога и сведетъ къ Богу, но признаетъ откровеніе Божіе въ христіанствѣ и слѣдовательно освоится съ сознаніемъ, что всякое вѣчное, не подлежащее временной перемѣнѣ, неизмѣнное и потому единственно истинное знаніе выходитъ лишь изъ христіанства и черезъ него, — когда она въ своихъ учителяхъ и ученикахъ будетъ исповѣдовать живое христіанство, когда въ ученіи и жизни, въ словѣ и дѣлѣ она будетъ членомъ живой развивающейся церкви." —

Поставляемая гимназіямъ задача имѣетъ рѣшиться въ Австріи и Баваріи въ теченіе около 8, въ Вюртембергѣ 10, а въ Пруссіи 9 лѣтъ. Возрастъ для пріема въ гимназіи назначенъ въ Вюртембергѣ не моложе восьми, въ Пруссіи, Австріи, Баденѣ и др. девяти, а въ Баваріи десяти лѣтъ отъ роду. — Что касается до отношенія единичныхъ предметовъ преподаванія между собою, то въ послѣднее время почти повсемѣстно классная система замѣнила собою господствовавшую со временъ Франка и поддерживаемую филантропами предметную систему.

Классная учебная система состоитъ въ томъ, „что ученики въ извѣстномъ учебномъ отдѣлѣ во всѣхъ изучаемыхъ на подлежащей ступени предметахъ пользуются преподаваніемъ, оставаясь постоянно всѣ вмѣстѣ въ одномъ и томъ же классѣ, тогда какъ особенность *предметной учебной системы* состоитъ въ томъ, „что воспитанники, смотря по степени ихъ познаній въ отдѣльныхъ учебныхъ предметахъ, соединяются въ группы равносильныхъ учениковъ, съ тѣмъ чтобы воспользоваться отвѣчающимъ ихъ степени развитія преподаваніемъ каждаго изъ предметовъ отдѣльно." Итакъ предметная система распредѣляетъ учениковъ по числу учебныхъ предметовъ и главныхъ учебныхъ ступеней при каждомъ изъ нихъ; а классная система имѣетъ лишь столько отдѣленій, сколько главныхъ ступеней различаются въ совокупномъ образованіи школы." По предметной системѣ каждая школа должна факультетскимъ образомъ распредѣлиться на столько же школъ и съ такимъ же числомъ учителей, сколько въ ней учебныхъ предметовъ, и каждый изъ этихъ предметовъ въ свою очередь долженъ раздѣлиться на столько особыхъ ученическихъ группъ, сколько въ немъ содержит-

ся главныхъ учебныхъ ступеней; въ классной же системѣ требуется лишь столько классовъ, сколько лѣтъ считается въ подлежащемъ извѣстному роду школъ періодѣ учащагося." Въ предметной системѣ поэтому обращается особенное вниманіе на индивидуальность относительно знанія и на потребности каждаго единичнаго лица, тогда какъ классная система развиваетъ общія, всѣмъ личностямъ присущія образовательныя основы и поддерживаетъ въ сущности совмѣстное воспитаніе.—Чѣмъ болѣе на послѣднее смотрѣли какъ на существенный моментъ въ школѣ, тѣмъ скорѣе также классная система должна была вытѣснить предметную. Для того чтобы удовлетворить по возможности справедливымъ требованьямъ, на которыхъ основана предметная система, въ послѣднее время поручали ученика по всѣмъ предметамъ на извѣстной ступени одному и тому же учителю, или довѣряли попеченіе о развитіи ученика въ отдѣльныхъ предметахъ разнымъ личностямъ; отсюда: система классныхъ и система предметныхъ учителей. По строгой *системѣ классныхъ учителей* каждый учитель имѣетъ свой классъ: Онъ преподаетъ всѣ учебные предметы, и каждый ученикъ этого класса предоставленъ ему во всемъ. Этимъ путемъ учитель коротко знакомится съ своими воспитанниками, и потому онъ въ состояніи обращаться съ каждымъ изъ нихъ методически и педагогически, сообразуясь съ его особенностями; такимъ образомъ онъ дѣлается истиннымъ воспитателемъ, настоящимъ руководителемъ преданнаго ему ученика. „Воспитанникъ—говоритъ Тило—пользуется не только единою личною опорою для своей задушевной жизни въ предѣлахъ школы, но сверхъ того имѣетъ въ своемъ учителѣ органъ, который путемъ преподаванія всегда способенъ легко повліять на уравненіе того различія, которое вслѣдствіе обученія отдѣльнымъ предметамъ могло бы повести къ вреднымъ несообразностямъ относительно единичныхъ учениковъ. Притомъ учитель, которому должно заниматься всѣми учебными предметами своего класса, тѣмъ самымъ предохраняется для своей спеціальности отъ опасности впасть въ односторонность для своего собственнаго образованія и своей дѣятельности, и сверхъ того онъ о каждой учебной отросли можетъ уже печься смотря по ея важности для всего образованія вообще." Но съ другой стороны одинъ и тотъ же учитель не преподаетъ вѣдь всѣ предметы одинаково хорошо, и ученикъ въ свою очередь не учится всѣмъ съ равнымъ успѣхомъ, а преподаваніе лишается многосторонняго возбужденія, такъ что ученикъ подвергается извѣстной односторонности и предается ослабленію. Въ строгой *системѣ предметныхъ учителей* напротивъ того каждая изъ преподаваемыхъ наукъ имѣетъ своего особаго преподавателя: слѣдовательно съ каждымъ урокомъ передъ ученикомъ являет-

ся другой учитель, такъ что первый зависитъ отъ послѣдняго менѣе нежели отъ предмета и преданъ болѣе наукѣ, нежели личности. Притомъ каждый предметъ преподается уже настоящимъ специалистомъ, ученикъ пользуется многосторонними возбужденіями и вмѣстѣ съ тѣмъ привыкаетъ ставить истину выше того, кто преподаетъ ее. Но съ другой стороны ученикъ, повергаясь черезъ-чуръ разнообразнымъ для его возраста учебнымъ возбужденіямъ, болѣе или менѣе развлекается и не достаточно сосредоточиваетъ свое вниманіе; сверхъ того вслѣдствіе постоянной смѣны учителей изъ школы почти совершенно исчезаетъ воспитательный моментъ. А потому Тило правъ, заявляя: „При системѣ предметныхъ учителей школа въ глазахъ преподавателей, учениковъ и публики во всякомъ случаѣ оказывается заведеніемъ, въ которомъ не столько слѣдуетъ искать основаннаго на нравственности и превосходствѣ характера умственнаго образованія, а скорѣе пріобрѣтаются въ елико возможно короткій срокъ и болѣе легкимъ способомъ знанія и умѣнья, считаемыя необходимыми для отбытія той или другой ступени испытанія или для достиженія чрезвычайныхъ цѣлей." Правъ также Эйлерсъ, говоря о вредѣ системы предметныхъ учителей: „Для того чтобы достичь постановленныхъ весьма высокихъ цѣлей по единичнымъ учебнымъ предметамъ необходимо было назначить предметныхъ учителей. Но это повело къ еще бóльшему злу. Каждый изъ предметныхъ учителей имѣетъ притязаніе располагать временемъ и силами ученика въ пользу своего предмета, и оспоривая другъ друга, каждый самъ по себѣ по мѣрѣ силъ производитъ забивающій душу и жизнь гнетъ на молодыхъ людей, на что родители по всей справедливости давно уже жаловались и все еще жалуются." — Для того чтобы избѣгнуть односторонности системъ предметныхъ и классныхъ учителей и въ то же время соединить вмѣстѣ выгоды той и другой, въ гимназіяхъ почти вездѣ принята смѣшанная система, а именно: въ руки *класснаго ординаріуса* передается главное преподаваніе и самыя важныя статьи педагогической дѣятельности, дѣлая его какъ-бы ректоромъ и требуя, чтобы онъ съ остальными учетелями того же класса вступалъ въ болѣе частыя совѣщанія какъ относительно ученія и воспитанія вообще, такъ и относительно отдѣльныхъ учениковъ; причемъ однако чистописаніе, рисованіе, пѣніе, большею частью также математика и гимнастика поручаются предметнымъ учителямъ. „При этомъ, — говоритъ Шмидтъ—хорошо было бы въ заведеніяхъ, раздѣленныхъ на одногодичные курсы, смѣнять лучшихъ учителей смежныхъ классовъ такимъ образомъ, чтобы каждый изъ нихъ преподавалъ по два или по три курса кряду: если съ каждымъ годомъ является новый классный преподаватель, то учителя и ученики не успѣютъ надле-

жащимъ образомъ ознакомиться другъ съ другомъ; въ такомъ случаѣ менѣе двухъ лѣтъ для одного учителя слишкомъ мало, а болѣе четырехъ через-чуръ много." —

Самое рѣшительное вліяніе на научныя занятія и на систему обученія въ гимназіяхъ въ 19-мъ столѣтіи пріобрѣли *выпускные экзамены*. Такого рода испытанія въ болѣе опредѣленной формѣ прежде всего были введены въ Пруссіи въ 1788-мъ г. для гимназистовъ, желавшихъ поступить въ университетъ. Въ 1810-мъ г. при Штейнѣ и Гарденбергѣ, съ содѣйствіемъ В. Гумбольдта, Николовіуса, Зюверна и Нибура, ввелись съ большимъ успѣхомъ улучшенія въ гимназіяхъ, затѣмъ въ 1812-мъ были точнѣе формулированы прежнія постановленія, а въ 1834-мъ они были вновь пересмотрѣны и измѣнены окончательно. Съ тѣхъ поръ было установлено: „Кончающіе курсъ въ гимназіи подвергаются испытанію въ слѣдующихъ языкахъ: въ нѣмецкомъ, латинскомъ, греческомъ и французскомъ; а желающіе посвятить себя изученію теологіи сверхъ того еще въ еврейскомъ; потомъ въ законѣ Божіемъ, и исторіи въ связи съ географіею, математикѣ, физикѣ, естествовѣдѣньи и философской пропедевтикѣ." „Для испытанія можетъ и должно служить то же самое мѣрило, какое положено въ основаніе какъ преподаванія, такъ и приговора учителей касательно научныхъ успѣховъ учениковъ въ высшемъ классѣ гимназіи, а въ окончательномъ рѣшеніи касательно исхода испытанія принимается въ соображеніе только то знаніе и умѣнье и только то образованіе учениковъ, которое сдѣлалось ихъ дѣйствительнымъ достояніемъ". „Такое образованіе нельзя наверстать чрезмѣрнымъ напряженіемъ въ теченіе послѣднихъ мѣсяцевъ передъ испытаніемъ, а тѣмъ еще менѣе безтолковымъ зубреніемъ именъ, чиселъ и безсвязныхъ замѣтокъ; напротивъ, оно является медленно созрѣвшимъ плодомъ правильнаго, въ теченіе всего гимназическаго курса непрерываемаго труда".—Въ послѣднее время однако убѣдились, что выпускные экзамены вслѣдствіе гоньбы за энциклопедическимъ знаніемъ оказываютъ крайне вредное вліяніе особенно на научный характеръ воспитанниковъ. А потому и поднялись голоса—между прочимъ Ландферманъ—противъ такого рода испытанія. Прусское „постановленіе касательно гимназій" отъ 1856-го г. имѣло въ виду отнять всякій поводъ къ такимъ жалобамъ, опредѣливъ, чтобы при выборѣ тэмъ для нѣмецкаго и латинскаго сочиненій избирались только такія статьи, которыя находятся въ предѣлахъ умственнаго кругозора учениковъ и относительно которыхъ можно предполагать, что они обладаютъ достаточными свѣдѣньями благодаря предшествовавшему обученію,—потомъ, чтобы при рѣшеніи математическихъ задачъ требовали не особаго математическаго творчества, а только яснаго пониманія теоремъ

и ихъ связи, — наконецъ, чтобы короткое и простое письмо погречески выказало умѣнье примѣнять выученныя грамматическія правила. „Устное испытаніе окончившихъ курсъ имѣетъ впредь ограничиться такими учебными предметами, которые представляютъ достаточное ручательство зрѣлости ихъ для университетскихъ занятій, а именно латинскимъ и греческимъ языками, математикою, исторіею, и закономъ Божіимъ; сверхъ того, для будущихъ теологовъ и филологовъ присоединяется еще еврейскій языкъ". „Нѣмецкій языкъ и его литература, философская пропедевтика, французскій языкъ, естественная исторія и физика исключены изъ устнаго испытанія". Противъ этого прусскаго постановленія Кольраушъ замѣчаетъ, что количество письменныхъ работъ все еще черезъ-чуръ велико, такъ какъ требуются нѣмецкое и латинское сочиненія, латинское и греческое письмо, французская статья, математическія задачи; сверхъ того для теололовъ и филологовъ еврейская статья, и такъ три главныя и три или четыре побочныхъ статьи. „Такимъ образомъ—говоритъ онъ—главная тяжесть испытанія зрѣлости выпадаетъ на келейныя работы, а потому и не достигается цѣль, для которой желательно упростить все дѣло, а именно избѣжать поползновеній къ подлогу". „Письменное испытаніе необходимо по возможности ограничить, хотя бы нѣмецкимъ и латинскимъ сочиненіями, или латинскимъ переводомъ". „Рѣшающіе моменты слагаются изъ приговоровъ учителей и изъ результатовъ испытанія, притомъ такъ, что касательно не подлежащихъ испытанію предметовъ дѣло рѣшается одними учителями, относительно же предметовъ подлежащихъ испытанію результатъ главнѣйше выводится изъ самаго экзамена; если онъ по рѣшительному сознанію учителей состоитъ въ черезъ-чуръ рѣзкомъ противорѣчіи съ знаніемъ и умѣньемъ ученика, то рѣшеніе, будучи засвидѣтельствовано школьными уроками испытуемаго, производится въ пользу послѣдняго, или въ крайнемъ случаѣ приступаютъ къ новому испытанію сомнительнымъ статьямъ". Необходимость экзамена зрѣлости Кольраушъ доказываетъ слѣдующимъ образомъ: „Я убѣжденъ, что испытаніе зрѣлости какъ завершеніе школьнаго періода и какъ мѣрило способности учениковъ, приступающихъ къ академическимъ занятіямъ, если и не безусловно необходимо, то все-таки рѣшительно полезно и незамѣнимо никакими иными мѣрами. Человѣкъ во всякомъ положеніи, даже во всякомъ возрастѣ, помимо внутреннихъ мотивовъ къ честному труду и напряженію силъ, нуждается также и въ наружномъ поощреніи. Для молодыхъ людей такое наружное поощреніе вдвойнѣ необходимо, потому что, помимо лѣни, множество

соблазновъ, живыхъ порывовъ и искушеніе примѣромъ со стороны другихъ личностей грозятъ сбить ихъ съ настоящаго пути. Однимъ изъ знаменій вялости нашей эпохи служитъ между прочимъ то, что такъ часто жалуются на чрезмѣрное напряженіе молодежи и смотрятъ на испытаніе зрѣлости какъ на пугало. А для учителей это испытаніе служитъ благодѣтельнымъ побужденіемъ къ строгому, добросовѣстному исполненію долга, не въ смыслѣ обыкновенной служебной, но той высшей обязанности, которая никогда не довлѣетъ сама себѣ; вѣдь и ученики также только тѣмъ и поощряются къ трудолюбію, необходимому для дѣйствительнаго исполненія требованій закона". „Отчего не исходятъ отъ болѣе возвышенной точки зрѣнія, вслѣдствіе которой выпускной экзаменъ переходящихъ къ академическимъ занятіямъ учениковъ для школы не что иное какъ торжество, причемъ имѣетъ обнаружиться плодъ ея долгихъ, съ любовью исполняемыхъ попеченій о порученныхъ ей воспитанникахъ, и торжество даже для послѣднихъ, поскольку они по мѣрѣ дарованныхъ имъ силъ добросовѣстно исполнили свой долгъ въ качествѣ учениковъ? Школа и ученики ея исполняютъ этимъ долгъ благочестія, уваженія и благодарности къ основателямъ и содержателямъ заведенія, къ удостоившимъ ихъ своимъ довѣріемъ родителямъ". Касательно способа испытанія Кольраушъ говоритъ: „Узаконенная цѣль зрѣлости да ставится сообразно съ тѣмъ, что можетъ быть достигнуто среднимъ дарованіемъ при надлежащемъ трудѣ; но болѣе даровитыхъ ведите еще далѣе этой цѣли, возносся ихъ до свободнаго пониманія болѣе трудныхъ, приличныхъ для юношества сочиненій древности, прибавляя въ математикѣ теоремы, слишкомъ трудныя для менѣе одареннаго и менѣе подготовленнаго къ тому ученика. Это достигается раздѣленіемъ воспитанниковъ въ низшемъ и высшемъ отдѣлахъ перваго класса, гдѣ они пользуются совмѣстнымъ преподаваніемъ закона Божія, исторіи, англійскаго, нѣмецкаго и французскаго языковъ и физики, сверхъ того читаютъ также вмѣстѣ нѣкоторыхъ классиковъ, но разбиваются на группы въ 6—8 филологическихъ и 2—3 математическихъ урокахъ. Въ нихъ ученики филологической группы, читаютъ болѣе трудныхъ классиковъ, а математики пользуются также особымъ преподаваніемъ. Пробывъ годъ въ первомъ классѣ, ученикъ, созрѣвшій для болѣе трудныхъ задачъ, переводится въ высшій отдѣлъ. Закономъ для свидѣтельства зрѣлости требуются познанія только въ размѣрахъ низшаго отдѣла перваго класса". —Согласно съ воззрѣніями Кольрауша, постановленіемъ бывшей главной учебной коллегіи въ Ганноверѣ отъ 31-го іюля 1861-го г. касательно испытанія зрѣлости требуется: „Задачею этого экзамена полагается добиться по возможности яснаго и достовѣрнаго свидѣтельства насчетъ всего школьнаго образова-

нія вообще въ его существенныхъ статьяхъ. А потому какъ въ испытаніи, такъ точно и въ предшествовавшемъ ему школьномъ преподаваніи, необходимо обратить вниманіе на то, чтобы не придавалось никакого значенія всему тому, что подготовляется какъ бы для одного только экзамена или заучивается наканунѣ его съ чрезвычайнымъ напряженіемъ, но безъ прочнаго успѣха". „Обсуждая успѣхи учениковъ, слѣдуетъ исходить отъ средняго уровня, какъ отъ нормальнаго. Среднимъ уровнемъ считается тотъ, который въ благоустроенной гимназіи по окончаніи учебнаго курса достигается одареннымъ обыкновенными способностями ученикомъ при надлежащемъ трудѣ съ его стороны. Вкратцѣ этотъ уровень можно обозначить такимъ образомъ: 1) Въ законѣ Божіемъ: знакомство съ существеннымъ содержаніемъ важнѣйшихъ книгъ Ветхаго и Новаго завѣтовъ, съ главными эпохами въ исторіи христіанской церкви и знаніе христіанскаго ученія въ полной связи. 2) Въ нѣмецкомъ языкѣ: умѣнье написать статью, въ которой извѣстный и не превышающій пониманіе ученика предметъ былъ бы изложенъ добропорядочно и не безъ вкуса, правильнымъ, яснымъ и плавнымъ языкомъ; также устно излагать свои мысли правильно и ясно, поскольку самый предметъ не представляетъ особыхъ трудностей. Сверхъ того предполагается знакомство съ главными эпохами исторіи нѣмецкой литературы и особенно съ нѣкоторыми изъ классическихъ писателей новѣйшаго времени. 3) Въ латинскомъ: быть способнымъ самостоятельно понимать избранныя рѣчи Цицерона и менѣе трудныя философскія его сочиненія, Ливія и Саллюстія, оды Горація, Энеиду и Эклоги Виргилія, также равномѣрные этимъ сочиненіямъ отрывки изъ остальныхъ классиковъ, передать ихъ въ удобопонятномъ переводѣ и присоединить къ тому необходимыя предметныя и грамматическія объясненія; сверхъ того достаточныя свѣдѣнья о количествѣ и знаніе обыкновеннаго размѣра стиховъ. Потомъ умѣнье написать безъ помощи грамматики латинское сочиненіе, въ которомъ обнаружились бы знакомство съ лексикографіей языка, знаніе грамматики, пониманіе постройки и связи предложеній и нѣкоторый навыкъ въ латинскихъ формахъ мышленія. Частыя и грубыя нарушенія грамматическихъ правилъ несовмѣстимы съ требованьями средняго уровня; къ отдѣльнымъ ошибкамъ, которыя могутъ быть приписаны недосмотру или не имѣютъ важнаго значенія, слѣдуетъ отнестись снисходительно, особенно если сочиненіе во всемъ остальномъ обнаруживаетъ умѣнье выражаться настоящимъ латинскимъ языкомъ. 4) Въ греческомъ: кромѣ достаточнаго знакомства съ этимологіей и съ главными правилами синтаксиса способность понимать Гомера, Ксенофонта, Геродота и равномѣрные съ этими авторами отрывки изъ другихъ писателей, лишь бы въ

нихъ относительно предметовъ и выраженій не встрѣчались особенныя трудности. 5) Во французскомъ: умѣнье перевести легкаго прозаика или поэта, и правильный въ существенномъ отношеніи выговоръ, способность написать статью безъ частыхъ нарушеній извѣстныхъ грамматическихъ правилъ. 6) Въ англійскомъ: умѣнье перевести легкаго прозаика или поэта и сносный правильный выговоръ. 6) Въ еврейскомъ: навыкъ въ чтенія, знаніе чаще всего встрѣчающихся словъ и важнѣйшихъ частей этимологіи, умѣнье перевести болѣе легкія мѣста изъ любой исторической книги Ветхаго завѣта. 8) Въ исторіи и географіи: знаніе достопримѣчательныхъ событій всемірной исторіи и хронологическое опредѣленіе ихъ; связный обзоръ греческой, римской и нѣмецкой исторіи, притомъ во внутреннемъ ея развитіи; знаніе отечественной исторіи; наконецъ географическія свѣдѣнья въ размѣрѣ, необходимомъ какъ для пониманія исторіи, такъ и для обихода образованнаго человѣка въ жизни. 9) Въ математикѣ: знаніе четырехъ основныхъ дѣйствій въ цѣлыхъ и дробныхъ числахъ, со включеніемъ десятичныхъ дробей, также пропорцій и ихъ примѣненія къ обыденной жизни; знакомство съ правилами ариѳметики до логариѳмовъ включительно въ ихъ связи; умѣнье рѣшать уравненія первой и второй степени; знаніе планиметріи и нѣкоторое умѣнье въ построеніяхъ; наконецъ знаніе тригонометріи на плоскости. 10) Въ физикѣ: важнѣйшія свѣдѣнья объ общихъ свойствахъ тѣлъ, о законахъ равновѣсія и движенія; о теплѣ, свѣтѣ, магнетизмѣ и электричествѣ".—

Чтобы достичь поставляемую гимназіи цѣль, въ 1837-мъ г. въ Пруссіи изданъ былъ *нормальный планъ* для гимназическаго преподаванія, который, принявъ въ основу словесное образованіе, пытался привесть въ согласіе классическую и современную науку. Онъ содержитъ въ себѣ:

У р о к и.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	Ч а с ы.					
Латинскій языкъ	8	10	10	10	10	10
Греческій	6	6	6	6	—	—
Нѣмецкій	2	2	2	2	4	4
Французскій	2	2	2	—	—	—
Законъ Божій	2	2	2	2	2	2
Математика	4	4	3	3	—	—
Счетъ и геометрическое наглядное обученіе	—	—	—	—	4	4
Физика	2	1	—	—	—	—
Философская пропедевтика .	2	—	—	—	—	—
Исторія и географія . . .	2	3	3	2	3	3
Естественная исторія. . . .	—	—	2	2	2	2
Рисованіе	—	—	—	2	2	2
Чистописаніе . :	—	—	—	1	3	3
Пѣніе	—	—	2	2	2	2
Еврейскій языкъ.	2	2	—	—	—	—

Этотъ нормальный планъ въ Пруссіи постановленіемъ отъ 1856-го г. измѣненъ въ томъ отношеніи, что преподаваніе древнихъ языковъ поставлено еще болѣе въ средоточіе, а остальные предметы ограничены крайне необходимымъ. Философическая пропедевтика въ видѣ особаго урока отмѣняется и, ограничиваясь существеннымъ содержаніемъ, а именно основными ученіями логики, поручается наиболѣе способному для этого преподаванія учителю нѣмецкаго или древняго языка или математики съ однимъ часомъ въ недѣлю;—на исторію и географію назначено въ четырехъ высшихъ классахъ 3, а въ пятомъ и шестомъ на географію вмѣстѣ съ сообщаемыми мимоходомъ свѣдѣньями изъ исторіи 2 часа, — на математику въ первомъ, второмъ и шестомъ классахъ 4, а въ трехъ остальныхъ 3 часа, — на физику въ первомъ 2, а во второмъ 1 часъ;—естественная исторія совсѣмъ отмѣняется въ четвертомъ, а въ пятомъ и шестомъ классахъ въ такомъ случаѣ, когда нѣтъ на лицо способнаго на то учителя. — *Противъ* такого сосредоточенья Кольраушъ замѣчаетъ: „Англійскому языку и его литературѣ необходимо отвести мѣсто въ высшихъ классахъ гимназіи. Онъ привлекаетъ учениковъ гораздо болѣе нежели французскій, и преодолѣвшему во второмъ классѣ первоначальныя трудности первокласснику потребуется не-

много времени на то, чтобы приготовить какихъ-нибудь два англійскихъ урока!" „Естественныя науки въ прусскомъ постановленіи черезъ-чуръ уже отведены на задній планъ вопреки потребностямъ и культурному развитію нашей эпохи. Вѣдь производительныя силы ея тяготѣютъ по направленію къ природѣ, и кто черезъ-чуръ скудно вноситъ это движеніе въ свой кругозоръ, тотъ намного отстанетъ отъ своего вѣка. Неужели юношеству не слѣдуетъ хоть сколько нибудь освоиться въ богатомъ храмѣ природы, въ которомъ самъ человѣкъ занимаетъ такое значительное мѣсто? Возможно ли будущему государственному сановнику, священнику, учителю обойтись хотя бы безъ нѣкотораго знанія изъ того, что въ настоящее время составляетъ самую мощную двигающую силу въ поступательномъ наружномъ движеніи эпохи? Такого рода строгое упрощеніе можно пожалуй довести до крайности и такимъ образомъ погрѣшить противъ юношества". — За исключеніемъ этихъ указанныхъ Кольраушемъ недостатковъ прусское постановленіе основано на здравой теоріи и зрѣломъ опытѣ. Оно главнѣйше положило конецъ смутнымъ блужданіямъ взадъ и впередъ касательно сосредоточенья въ гимназическомъ преподаваніи и направило его на истинный путь, заявляя: „Исполненіе общаго учебнаго плана только тогда можетъ оказать надлежащее вліяніе на поручаемую гимназіямъ молодежь, когда учителя одного и того же заведенія проникнутся мыслью, что они должны трудиться собща, такъ чтобы дѣятельность одного изъ нихъ необходимо восполнялась дѣятельностью другого и находилась такимъ образомъ въ связи съ нею. Ученики развлекаются, силы ихъ дробятся, и въ нихъ ослабляется интересъ не столько отъ множества предметовъ самихъ по себѣ, сколько отъ недостатка единства въ многообразіи. Настоятельно заявляемая потребность бо́льшаго сосредоточенья всего учебнаго матеріала вообще достигается лишь при единодушномъ содѣйствіи всей коллегіи учителей, если притомъ каждый изъ нихъ въ отдѣльности добровольно подчиняется цѣлому, ни одинъ учебный предметъ не объединяется, и какъ въ способѣ обученія, такъ и въ пониманіи предметовъ господствуетъ согласіе въ принципахъ, отнюдь не стѣсняя личныхъ особенностей единичнаго учителя. Вотъ этого согласія и не можетъ быть, если напр. разные изучаемые въ гимназіяхъ языки существенно отличаются другъ отъ друга въ грамматической теоріи и въ основныхъ правилахъ, или если напр. мнѣнія одного изъ учителей касательно исторіи Ветхаго и Новаго завѣтовъ и касательно фактовъ церковной лѣтописи находятся въ противорѣчіи съ тѣмъ, что преподаетъ учитель закона Божія или

нѣмецкаго языка по поводу обсужденія нѣмецкихъ сочиненій о томъ же предметѣ".—

Главное условіе для цѣлесообразнаго развитія гимназіи составляютъ *ея учителя*. Только отличные учителя создаютъ отличныя гимназіи. Настоящій человѣкъ въ настоящемъ мѣстѣ сдѣлаетъ болѣе, нежели въ состояніи сдѣлать и повліять всѣ учебные регламенты. Учитель долженъ быть образцомъ совершенства для своихъ воспитанниковъ. Онъ прежде всего долженъ быть цѣльною личностью, потому что только такая личность способна воспитать другую. Онъ да обладаетъ чувствомъ собственнаго достоинства: поскольку ты уважаешь самъ себя, постольку тебя уважаютъ и другіе; чувство собственнаго достоинства и увѣренность, съ какою учитель является предъ своими учениками часто и составляетъ ту извѣстную тайну, благодаря которой именно онъ производитъ такое хорошее вліяніе. Но это чувство собственнаго достоинства не должно однако подавлять самолюбіе въ воспитанникѣ: напротивъ, оно да возбуждаетъ его въ немъ въ надлежащее время и въ надлежащей мѣрѣ. Учитель гимназіи сверхъ того — да исполнится теплаго, самоотверженнаго соучастія, высшаго, олицетворяемаго въ Христѣ идеала человѣчества, онъ да вникнетъ въ знаніе свѣта и людей, но болѣе всего въ созерцаніе божества. Хотя онъ можетъ и долженъ быть мастеромъ въ одномъ какомъ нибудь предметѣ, но обязанъ все-таки обозрѣть весь міръ знанія, такъ чтобы съ своей спеціальной наукой свободнымъ и открытымъ взглядомъ проникать во всѣ стороны. Онъ какъ теоретически, такъ и практически долженъ и обязанъ непрестанно изучать человѣческую природу,—не только въ классѣ, но и на играхъ, какъ въ обществѣ, такъ и на рынкѣ, а болѣе всего въ своихъ собственныхъ дѣтяхъ, потому что въ нихъ вполнѣ разоблачается и обнаруживается передъ нимъ безъ прикрасъ вся природа человѣка. Онъ долженъ притомъ легко постигать предметы и ясно мыслить, умѣть внятно выражать въ словахъ свои представленія и думы, и при научномъ знаніи и искусствѣ обладать методическою способностью. Миръ, отрада, любовь, добросовѣстность, скромность, преданность Богу, кротость, терпѣніе, вѣрность, умѣренность, вѣра, чувство красоты, любовь къ порядку, рѣшительность и твердость—вотъ что да будетъ жизнью учителя, и добродѣтели эти должны въ немъ ярко сіять для воспитанника, такъ чтобы съ каждымъ изъ учениковъ онъ могъ обращаться смотря по его таланту и темпераменту, не возбуждая въ остальныхъ подозрѣнія въ пристрастіи. Онъ будетъ тогда авторитетомъ для своихъ учениковъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и для ихъ родителей,—не вынужденнымъ палкою авторитетомъ, а напротивъ, вызваннымъ внутреннею и самою искреннею преданностью. Такимъ образомъ воспитатель достигнетъ высшей

достижимой для него цѣли. Учитель въ состояніи вліять на своихъ учениковъ и на родителей ихъ лишь постольку, поскольку онъ уважается ими. А отъ его авторитета, отъ уваженія и почтенія передъ воспитателемъ зависитъ не только успѣшное развитіе единичнаго воспитанника,—но также и уваженіе и почтеніе передъ закономъ и правомъ, передъ свѣтскою и духовною властью вообще.

Но такого внутренняго, духовнаго положенія учитель можетъ достичь только тогда, когда ему доставится сообразное наружное положеніе. Для этого необходимо, чтобы ему назначенъ былъ надлежащій окладъ. Въ Пруссіи утвержденный королемъ отъ 20-го апрѣля 1872-го г. нормальный штатъ для гимназій и реальныхъ училищъ перваго разряда постановляетъ слѣдующее:

Оклады ежегодно составляютъ:

А. Для директоровъ:

1) въ Берлинѣ по 2200 талеровъ, 2) въ городахъ съ населеніемъ свыше 50,000 гражданъ 1700—2200 тлр., въ среднемъ выводѣ 1850 тлр., 3) во всѣхъ остальныхъ мѣстахъ 1500—1800 тлр., въ среднемъ выводѣ 1650 тлр.

В: Для окончательно назначенныхъ ординарныхъ учителей (вкл. старшихъ).

1) въ Берлинѣ 700—1700 тлр. въ среднемъ выводѣ 1200 тлр., во всѣхъ остальныхъ мѣстахъ 600—1500 тлр., въ среднемъ выводѣ 1050 тлр.

Оклады въ мѣстахъ А 2) и А 3) могутъ быть переносимы отъ одного къ другому въ предѣлахъ наименьшаго и наибольшаго положенія, также въ предѣлахъ всей суммы оклада каждаго отдѣла для всѣхъ вообще относящихся къ нему мѣстъ.

Для выполненія нормальнаго штата прежде всего издерживаются собственныя средства заведенія и доходъ съ повышаемой вездѣ соразмѣрно школьной платы. Назначаемыя сверхъ того изъ общаго государственнаго фонда пособія разрѣшаются на извѣстный срокъ и притомъ всякій разъ согласно съ существующими правилами для уравненія штатовъ (впредь на 7 лѣтъ въ провинціяхъ Ганноверѣ, Вестфаліи и Рейнской, на 8 въ провинціяхъ Помераніи, (западной) Пруссіи, Познани, Саксоніи и Шлезвигъ Голштинской, на 9 въ провинціяхъ Бранденбургѣ, (восточной) Пруссіи, Познани, Саксоніи и Гессенъ-Нассау), такъ что до истеченія этого срока вновь разсматривается, насколько обязанныя къ тому сословія въ силахъ содержать школу своими средствами, и сообразно съ этимъ вновь разрѣшаютъ или отмѣняютъ пособія на будущее время.

Циркуляромъ отъ 3-го іюля 1872-го г. касательно директорскаго оклада утверждено болѣе обстоятельное постановленіе, вслѣдствіе котораго директоры должны получать:

А. Въ городахъ съ населеніемъ свыше 50.000 гражданъ.

1) при служебномъ срокѣ менѣе 5 лѣтъ 1700 тлр., 2) при 5-ти и болѣе,но менѣе чѣмъ 10-тилѣтнемъ служебномъ срокѣ 1800 тлр., 3) при 10-ти и болѣе,но менѣе чѣмъ 15-тилѣтнемъ служебномъ срокѣ 1900 тлр., 4) при 15-тилѣтнемъ служебномъ срокѣ и свыше того 2000 тлр.

В. Во всѣхъ мѣстахъ съ населеніемъ въ 50,000 и менѣе гражданъ:

1) при служебномъ срокѣ менѣе 4 лѣтъ 1500 тлр., 2) при 5-ти и болѣе, но менѣе чѣмъ 10-тилѣтнемъ служебномъ срокѣ 1000 тлр., 3) при 10-ти и болѣе,но менѣе чѣмъ 15-ти лѣтнемъ служебномъ срокѣ 1700 тлр., 4) при 15-тилѣтнемъ служебномъ срокѣ и свыше того 1800 тлр.

Оклады вполнѣ занятыхъ учителей первоначальныхъ, приготовительныхъ и техническихъ школъ въ содержимыхъ правительствомъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ должны составлять:

а) въ Берлинѣ 500—1000 тлр., въ среднемъ выводѣ 750 тлр., b) во всѣхъ остальныхъ мѣстахъ 400—800 тлр., въ среднемъ выводѣ 600 тлр.

Вознагражденіе вполнѣ занятыхъ научныхъ младшихъ учителей сообразуется съ низшимъ окладомъ ординарнаго учителя, а для не вполнѣ занятыхъ техническихъ, элементарныхъ и остальныхъ младшихъ учителей назначается годовая плата по 30 тлр. за каждый часъ въ недѣлю. Въ высшихъ заведеніяхъ въ Берлинѣ эта плата министромъ просвѣщенія можетъ быть возвышена до 40 тлр., если на то не потребуется новыхъ пособій изъ государственнаго фонда.

Для полноправныхъ прогимназій и высшихъ мѣщанскихъ школъ вообще признанъ необходимымъ среднiй окладъ въ 950 тлр. въ годъ (ректоръ получаетъ 1500, старшій учитель 1200, 4 ординарныхъ учителя 900—600 тлр.) Для неполноправныхъ заведеній той же категоріи сочли достаточнымъ повысить прежній окладъ въ 20 %, особенно при небольшомъ количествѣ учениковъ.—Элементарные и техническіе учителя въ прогимназіяхъ и высшихъ мѣщанскихъ школахъ во всякомъ случаѣ должны получать не менѣе 400 тлр.

Для реальныхъ школъ второго разряда, вслѣдствіе неодинаковаго размѣра и состава этихъ заведеній,штатъ не установленъ: оклады въ нихъ сообразуются частью (какъ напр. въ обѣихъ берлинскихъ промышленныхъ школахъ) съ реальными училищами

гимназіяхъ и для молодыхъ учителей въ новѣйшихъ заведеніяхъ, оказалось сверхъ ожиданія значительнымъ.

Оказанное земскимъ представительствомъ и правительствомъ благодѣяніе этимъ новымъ уравненіемъ окладовъ было признано съ благодарностью; однако въ обществѣ вскорѣ затѣмъ заявлено было мнѣніе, что нормальный штатъ отъ 20-го апрѣля 1872-го г. въ сущности не улучшилъ положенія учителей, а произвелъ только необходимое уравненіе ихъ доходовъ съ поднявшимися тѣмъ временемъ цѣнами жизненныхъ потребностей; поэтому слѣдовало бы домогаться еще бóльшихъ повышеній окладовъ, такъ чтобы учителя не были вынуждаемы прибѣгать къ побочнымъ занятіямъ въ родѣ частныхъ уроковъ для дополненія своихъ доходовъ.

Нѣкоторые изъ большихъ городовъ относительно подлежащихъ ихъ попечительству гимназій и реальныхъ училищъ тотчасъ же послѣдовали примѣру правительства; иные сочли своею обязанностью постепенными прибавками достичь наивысшаго оклада отдѣльныхъ должностей; но не всѣ были въ состояніи сдѣлать это, и вообще примѣняемый способъ повышенія учебной платы оказался въ такихъ случаяхъ большею частью недостаточнымъ; другіе же не хотѣли этого и частью отказывались связать себя обязательствомъ, не предусмотрѣннымъ въ уставахъ подлежащей школы, частью желали предоставить своему усмотрѣнію установить окладъ учителей, смотря по старшинству и достоинству каждаго изъ нихъ.

Настаивать на введеніе нормальнаго штата не было возможности; однако даже воспротивившіеся ему патронаты не могли уклониться отъ присущей самимъ условіямъ необходимости. Для того чтобы сохранить и пріобрѣсть для заведенія дѣльныхъ учителей необходимо было ввести новый штатъ. Правда, вездѣ понемногу увеличивали окладъ; но большею частью черезъ-чуръ скудно, что и послужило поводомъ къ гласному заявленію неудовольствія. Это и было сдѣлано со стороны учителей, заведеній и магистратовъ: единичными и часто согласными между собою коллективными прошеніями, къ которымъ иногда присоединялись также учителя мѣщанскихъ, городскихъ и женскихъ школъ, обращались къ министру просвѣщенія и къ палатѣ депутатовъ съ просьбою, поступить съ неправительственными школами относительно оклада учителей точно такъ же какъ и съ казенными, чтобы предохранить ихъ отъ упадка.

До сихъ поръ городскіе учителя вопреки разницы содержанія въ заведеніяхъ почитали себя относительно правъ и обязанностей стоящими наравнѣ съ остальными; теперь же вслѣдствіе принципа уравненія нормальнаго штата возникло требованье: если учителя въ такомъ большомъ количествѣ школъ одной и той же категоріи ис-

назій и реальныхъ училищъ перваго разряда (5900—6500 марокъ); ко 2-му начальники двухклассмаго реальнаго училища второго разряда, высшихъ мѣщанскихъ и женскихъ школъ (5200—5800 марокъ), къ 3-му учителя перваго разряда въ гимназіи, въ реальномъ училищѣ перваго разряда и начальники реальнаго училища второго разряда, высшихъ мѣщанскихъ и женскихъ школъ (4500—5100 марокъ), къ 4-му начальники простыхъ, среднихъ и мѣщанскихъ школъ (4200—4800 марокъ), къ 5-му учителя второго разряда въ высшихъ училищахъ (3500—4100 марокъ), къ 6-му учителя третьяго разряда въ гимназіи и реальномъ училищѣ перваго разряда и учителя второго разряда въ остальныхъ высшихъ школахъ (2800—3400 марокъ), къ 7-му учителя третьяго разряда въ остальныхъ высшихъ заведеніяхъ (2500—3200 марокъ), къ 8-му учителя четвертаго разряда въ высшихъ мѣщанскихъ школахъ (1800—3200 марокъ).—Попечительнымъ совѣтомъ предъявлено уже повышеніе впредь окладовъ во всѣхъ 8 классахъ. Квартиры начальникамъ причитываются въ 850 марокъ.

Касательно движенія, вызваннаго постановленіемъ нормальнаго штата, Визе сообщаетъ слѣдующее:

„Новый нормальный штатъ устранилъ трехклассную систему и распредѣлилъ оклады директоровъ въ поддерживаемыхъ государственнымъ фондомъ школахъ смотря по ихъ старшинству. Прежде различіе директорскихъ окладовъ сообразовалось съ мѣстами, а теперь съ личностями, т. е. со срокомъ ихъ службы. При этомъ Берлинъ и города съ населеніемъ свыше 50,000 гражданъ отличены отъ остальныхъ, а относительно учителей одинъ только Берлинъ представляетъ исключеніе изъ равномѣрной раскладки; при обнародованіи штата для общинныхъ и благотворительныхъ заведеній обѣщаны были пособія.

Поставить разрѣшеніе высшихъ окладовъ въ зависимость отъ принятія на себя большаго количества уроковъ оказалось неудобоисполнимымъ: можно было опереться на тотъ доводъ, что учителямъ помимо самого преподаванія придется еще потратить много времени на подготовку къ нему, на исправленіе письменныхъ уроковъ, на личныя сношенія съ учениками и т. п., и если учителя хотятъ удовлетворить своему призванію, то, сдавъ свой экзаменъ, они отнюдь не должны считать свое образованіе законченнымъ, а напротивъ, обязаны поддерживать связь съ успѣхами наукъ.

Такъ какъ новый нормальный штатъ относительно ординарныхъ учителей, за исключеніемъ Берлина, не полагаетъ никакого различія между поддерживаемыми правительствомъ заведеніями, то повышеніе окладовъ для многихъ учителей, особенно въ небольшихъ

гимназіяхъ и для молодыхъ учителей въ новѣйшихъ заведеніяхъ оказалось сверхъ ожиданія значительнымъ.

Оказанное земскимъ представительствомъ и правительствомъ благодѣяніе этимъ новымъ уравненіемь окладовъ было признано съ благодарностью; однако въ обществѣ вскорѣ затѣмъ заявлено было мнѣніе, что нормальный штатъ отъ 20-го апрѣля 1872-го г. въ сущности не улучшилъ положенія учителей, а произвелъ только необходимое уравненіе ихъ доходовъ съ поднявшимися тѣмъ временемъ цѣнами жизненныхъ потребностей; поэтому слѣдовало бы домогаться еще бо̀льшихъ повышеній окладовъ, такъ чтобы учителя не были вынуждаемы прибѣгать къ побочнымъ занятіямъ въ родѣ частныхъ уроковъ для дополненія своихъ доходовъ.

Нѣкоторые изъ большихъ городовъ относительно подлежащихъ ихъ попечительству гимназій и реальныхъ училищъ тотчасъ же послѣдовали примѣру правительства; иные сочли своею обязанностью постепенными прибавками достичь наивысшаго оклада отдѣльныхъ должностей; но не всѣ были въ состояніи сдѣлать это, и вообще примѣняемый способъ повышенія учебной платы оказался въ такихъ случаяхъ большею частью недостаточнымъ; другіе же не хотѣли этого и частью отказывались связать себя обязательствомъ, не предусмотрѣннымъ въ уставахъ подлежащей школы, частью желали предоставить своему усмотрѣнію установить окладъ учителей, смотря по старшинству и достоинству каждаго изъ нихъ.

Настаивать на введеніе нормальнаго штата не было возможности; однако даже воспротивившіеся ему патронаты не могли уклониться отъ присущей самимъ условіямъ необходимости. Для того чтобы сохранить и пріобрѣсть для заведенія дѣльныхъ учителей необходимо было ввести новый штатъ. Правда, вездѣ понемногу увеличивали окладъ; но большею частью черезъ-чуръ скудно, что и послужило поводомъ къ гласному заявленію неудовольствія. Это и было сдѣлано со стороны учителей, заведеній и магистратовъ: единичными и часто согласными между собою коллективными прошеніями, къ которымъ иногда присоединялись также учителя мѣщанскихъ, городскихъ и женскихъ школъ, обращались къ министру просвѣщенія и къ палатѣ депутатовъ съ просьбою, поступить съ неправительственными школами относительно оклада учителей точно такъ же какъ и съ казенными, чтобы предохранить ихъ отъ упадка.

До сихъ поръ городскіе учителя вопреки разницы содержанія въ заведеніяхъ почитали себя относительно правъ и обязанностей стоящими наравнѣ съ остальными; теперь же вслѣдствіе принципа уравненія нормальнаго штата возникло требованье: если учителя въ такомъ большомъ количествѣ школъ одной и той же категоріи по-

полняютъ одинаковую должность, то и оклады ихъ должны быть одинаковы.

Съ другой стороны учителя прогимназій, также реальныхъ училищъ второго разряда и высшихъ мѣщанскихъ школъ, ссылаясь на ихъ относительно одинаковые труды въ сравненіи съ гимназіями и реальными училищами перваго разряда, предъявили такія же требованья; тоже самое сдѣлали учителя техническихъ, элементарныхъ и приготовительныхъ училищъ, предлагая иногда готовые проекты штатовъ.

На просьбы магистратовъ о правительственномъ пособіи для поддержки ихъ школъ правительство не разъ заявляло, что помимо особыхъ основаній общественнаго интереса оно только тогда въ правѣ разрѣшить пособіе, когда общины съ своей стороны по мѣрѣ силъ оказываютъ надлежащее попеченіе школамъ. А иначе подлежащія упадку заведенія правительство должно отнести къ тому размѣру правъ, какой отвѣчаетъ дѣйствительнымъ условіямъ.

Противъ этого между прочимъ возражали, такъ какъ конституціонный уставъ признаетъ общественныхъ учителей безразлично государственными чиновниками, то и общія земскія постановленія признали школы вообще государственными заведеніями; а слѣдовательно на государство и возлагается обязанность давать пособія высшимъ школамъ и поддерживать ихъ, и оно не вправѣ понуждать въ такомъ случаѣ общины къ соучастію: въ этомъ юридическомъ воззрѣніи упускается однако изъ виду, что въ такомъ случаѣ при основаніи гимназій и реальныхъ училищъ касательно ихъ количества и выбора мѣста дѣло должно бы было рѣшаться въ интересѣ государства, а ужь никакъ не мѣстныхъ общинъ.

Когда правительство, разрѣшивъ уже повышеніе оклада, въ виду возраставшей дороговизны намѣревалось доставить чиновникамъ облегченіе надбавкою квартирныхъ денегъ, то въ средѣ учителей поднялись новыя тревоги; вопервыхъ вслѣдствіе того, что бюджетная коммиссія въ палатѣ депутатовъ предложила исключить учителей отъ этого разрѣшенія. Въ возбужденныхъ по этому поводу прошеніяхъ между прочимъ заявлялось, что уравненіе окладовъ учителей на самомъ дѣлѣ создало неравенство въ ущербъ живущимъ въ большихъ городахъ; такое, главнѣйше вслѣдствіе различія квартирныхъ цѣнъ, возникшее неравенство и можетъ быть приблизительно выравнено различно установленными по величинѣ городовъ квартирными деньгами.

Палата депутатовъ разрѣшила квартирныя деньги учителямъ высшихъ школъ, состоящихъ на иждивеніи государства. Законъ вышелъ 12-го мая 1873-го г. Раздѣленіе этихъ денегъ на классы по величинѣ городовъ то же самое, что установлено для войска.

Присоединенный къ закону тарифъ относительно размѣра надбавки раздѣляетъ чиновниковъ на пять разрядовъ. Поводомъ къ новымъ неудовольствіямъ, многократнымъ жалобамъ и множеству прошеній послужило то, что при этомъ отличили старшихъ учителей отъ ординарныхъ, и что первыхъ въ третьемъ разрядѣ причислили къ чиновникамъ четвертаго и пятаго класса, а ординарные учителя въ четвертомъ разрядѣ приравнивались чиновникамъ, стоящимъ между пятымъ классомъ и субальтернами провинціальныхъ вѣдомствъ. Требовали, чтобы между академически образованными и окончательно назначенными учителями высшихъ школъ не полагалось никакого различія, чтобы всѣ они причислялись къ третьему разряду тарифа и приравнивались судейскимъ чиновникамъ. Министръ финансовъ не согласился на это, но взамѣнъ того разрѣшено было увеличить число мѣстъ старшихъ учителей.

Вслѣдствіе этого въ подлежащихъ заведеніяхъ отношеніе старшихъ учителей къ ординарнымъ было установлено такъ, чтобы число первыхъ вмѣстѣ съ директоромъ составило половину всѣхъ мѣстъ научныхъ преподавателей. Благодаря этому 65 учителей заразъ были произведены въ старшіе.

Такимъ образомъ нарушился прежній принципъ, въ силу котораго число старшихъ учителей къ числу ординарныхъ въ одномъ и томъ же заведеніи должно было относиться какъ 3 къ 4, а сверхъ того постановлялось, чтобы для назначенія числа мѣстъ старшихъ учителей не сообразовались съ однимъ только общимъ количествомъ научныхъ преподавателей въ заведеніи, а чтобы напротивъ обращали также вниманіе на численное отношеніе низшихъ и высшихъ классовъ; дѣло въ томъ, что вслѣдствіе избытка учениковъ число низшихъ и среднихъ классовъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и учителей для нихъ значительно превышаетъ, что во многихъ случаяхъ имѣло слѣдствіемъ ограниченіе мѣстъ старшихъ учителей.

Изъ городскихъ общинъ немногія были въ состояніи или желали доставить учителямъ высшихъ школъ надбавку квартирныхъ денегъ; онѣ воздерживались отъ этого въ виду остальныхъ городскихъ чиновниковъ. Нѣкоторые города разрѣшили учителямъ личную надбавку сверхъ нормальнаго штата въ видѣ вознагражденія за квартирныя деньги. Но большинство директоровъ, учителей, попечителей и магистратовъ обратилось частью къ министерству, частью къ палатѣ депутатовъ съ просьбою, чтобы учителямъ въ тѣхъ высшихъ школахъ городского патроната, которыя вслѣдствіе несостоятельности общинъ, обязанныхъ содержать ихъ, получаютъ отъ казны пособіе для поддержанія нормальнаго штата, разрѣшены были изъ государственныхъ средствъ надбавки квартирныхъ денегъ, точно такъ же какъ онѣ выдаются учителямъ королевскихъ заведеній. Приво-

димые доводы по этому случаю исходили отъ тѣхъ же предположеній, какъ и относительно нормальнаго штата: городскихъ учителей слѣдуетъ-де считать не только общинными, но также и государственными чиновниками; а потому правительство обязано поступать со всѣми одинаково, особенно когда дѣло касается новаго повышенія оклада, хотя бы и подъ другимъ именемъ: когда при прежнемъ повышеніи требовалось уравненіе, то оно необходимо также и при новомъ.

Министръ просвѣщенія съ своей стороны не могъ удовлетворить обращеннымъ къ нему въ этомъ отношеніи просьбамъ; палата депутатовъ въ засѣданіи 13-го мая 1874 г. высказалась за удовлетвореніе ихъ, что безъ сомнѣнія и воспослѣдуетъ по мѣрѣ наличныхъ средствъ.

Къ исходу 1873 года нормальный штатъ былъ введенъ почти во всѣхъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ; но надбавку квартирныхъ денегъ помимо королевскихъ гимназій и реальныхъ училищъ получили лишь немногія; встрѣчались все еще и такія заведенія, которыя не получали ни того, ни другого.

При интересѣ, какой въ учительскомъ сословіи вдругъ возбудился такъ живо и съ такою настойчивостью по поводу приведенныхъ вопросовъ, вниманіе ихъ скоро поневолѣ обратилось также и на большую разницу въ производствѣ учителей въ чины. Оказалось, что до сихъ поръ оно совершалось чрезвычайно неравномѣрно: въ нѣкоторыхъ заведеніяхъ учителя послѣ весьма короткаго срока уже производились въ старшіе, тогда какъ въ другихъ это совершалось лишь послѣ долголѣтней службы. Самое дѣло обсуждалось въ провинціальныхъ обществахъ, въ „собраніяхъ учителей“ и пр.; было заявлено, что существующая несообразность въ повышеніи учителей, причемъ не принимаются въ расчетъ ни старшинство, ни одинаковая подготовка, ни одинаковыя способности ихъ, отнимаетъ охоту къ занятіямъ, наноситъ вслѣдствіе матеріальныхъ убытковъ ущербъ семейному благосостоянію и вредитъ, вслѣдствіе частой смѣны, учителей дѣятельности самихъ заведеній.

Вслѣдствіе этого, потребовали, чтобы, подобно тому какъ нормальнымъ штатомъ отъ 1872 г. уряженъ окладъ директоровъ по служебному старшинству, та же система примѣнялась и къ остальнымъ учителямъ. Предлагали по примѣру юридическихъ и правительственныхъ коллегій собрать учителей извѣстныхъ округовъ, напр. провинцій или административныхъ областей, въ большія группы и утвердить для нихъ повышеніе по старшинству съ одновременнымъ постановленіемъ касательно періодическихъ, а для извѣстныхъ городовъ также и мѣстныхъ надбавокъ. Чтобы облегчить повышеніе, предложили между прочимъ выдавать по испытанію только

одинъ родъ свидѣтельствъ и сократить требованья экзамена. Хотя нѣкоторые воздерживались отъ такихъ притязаній, однако всѣ единогласно заявляли, что существующій способъ повышенія слѣдуетъ отмѣнить и разрѣшить учителямъ законныя права на правильный переходъ къ высшимъ окладнымъ ступенямъ. Прошенія такого рода поступали также въ палату депутатовъ.

Вслѣдствіе тарифа закона о квартирномъ вознагражденіи денежный вопросъ окончательно сдѣлался также вопросомъ о рангахъ. Послѣдній съ большимъ оживленіемъ разбирался въ собраніяхъ и журналахъ, и подобно вопросу о доходахъ и школьныхъ преимуществахъ, онъ относится къ тѣмъ предметамъ, которые въ послѣднее время многимъ учителямъ мѣшали беззавѣтно предаться своему призванію.

Учителя высшихъ учебныхъ заведеній въ Пруссіи до сихъ поръ не получали никакого опредѣленнаго чиновнаго ранга; самое различіе между непосредственными и посредственными государственными чиновниками затрудняло такого рода положеніе. Но принадлежность научно образованныхъ учителей къ сословію высшихъ чиновниковъ, ихъ равноправность съ остальными научно образованными чиновниками, какъ относительно достоинства самой должности, такъ и относительно требованій, возлагаемыхъ на нихъ жизнью,— все это никогда не отрицалось съ оффиціальной стороны, напротивъ, всегда признавалось какъ бы понятное само по себѣ. Однако вслѣдствіе отведенныхъ имъ въ служебныхъ классахъ мѣстъ, учителя нашли, что это наноситъ ущербъ не только ихъ матеріальнымъ, но также и соціальнымъ интересамъ и принижаетъ ихъ достоинство въ глазахъ публики. Ничего не помогло даже заявленіе со стороны административнаго вѣдомства, что по классификаціи тарифа отнюдь не слѣдуетъ дѣлать заключенія касательно служебнаго мѣста и относительно ранга учителей, такъ какъ въ этомъ случаѣ принимались во вниманіе совсѣмъ другія условія. Несмотря на то сохранилось убѣжденіе, что такимъ образомъ публично унижено сословіе учителей, что они во всякомъ случаѣ въ правѣ требовать одинаковаго уваженія съ судейскими чиновниками. Но приравненіе учителей съ судьями исходило отъ ложныхъ предположеній и потому было не осуществимо. Поданныя по этому поводу въ палату депутатовъ прошенія окончательно сводились къ тому, чтобы всѣ академически образованные чиновники помѣщены были въ разрядъ III тарифа. Въ полномъ собраніи палаты 1874 г. это дѣло не обсуждалось. До сихъ поръ увеличено по крайней мѣрѣ число мѣстъ старшихъ учителей въ казенныхъ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ 1-го разряда, какъ упомянуто выше *).

---

*) Въ Баваріи нѣтъ точныхъ постановленій касательно отношенія ранговъ

Нормальный штатъ отъ 1872 г. относится только къ директорамъ, старшимъ и ординарнымъ учителямъ въ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ 1-го разряда; нельзя было не признать необходимости возвысить соотвѣтственно этому также и оклады остальныхъ

учителей къ другимъ общественнымъ чиновникамъ. Регламентъ касательно мундира профессоровъ въ лицеяхъ и гимназіяхъ отъ 1811-го г. существуетъ понынѣ, но въ немъ ничего не постановлено касательно ранга. Королевскій указъ по поводу новой нормы чиновничьихъ окладовъ отъ 23 мая 1872 года заявляетъ, что распредѣленіе классовъ ни коимъ образомъ не касается ранга чиновниковъ, а обусловливаетъ собою только размѣръ оклада. Но за недостаткомъ другихъ постановленій въ немъ все-таки готовы признать распредѣленіе ранговъ для разныхъ служебныхъ отраслей. Окладной регламентъ содержитъ 10 классовъ, начиная съ совѣтниковъ министерства. Директоры не значатся ни въ одномъ классѣ, оттого что какъ таковые они къ профессорскому окладу получаютъ прибавку за отправленіе ихъ должности и находятся лишь во временномъ, а не въ постоянномъ служебномъ положеніи. Профессора (т. е. старшіе учителя) лицеевъ, также гуманистическихъ и реальныхъ гимназій принадлежатъ къ 6-му классу вмѣстѣ съ совѣтниками окружнаго суда, съ городскими и земскими судьями и т. д. Научные учителя (отвѣчающіе ординарнымъ учителямъ въ Пруссіи) стоятъ въ 8-мъ классѣ вмѣстѣ съ ассессорами, главными лѣсничими, канцеляристами министерствъ, полицейскими секретарями и т. д.

Въ Саксоніи также нѣтъ постановленій касательно ранга учителей. Придворный уставъ ранговъ отъ 30 сентября 1862 г. содержитъ въ себѣ пять классовъ, изъ коихъ первый начинается съ государственныхъ министерствъ и помѣщаетъ ректоровъ обѣихъ княжескихъ школъ (въ Мейссенѣ и Гриммѣ) въ 4-й классъ за одно съ областными начальниками, съ членами министерства финансовъ и посольства, съ маіорами и пр.

Въ Вюртембергѣ съ 1810 г. существуетъ независимая отъ окладовъ табель о рангахъ. Она содержитъ въ себѣ 10 ступеней, изъ коихъ на первой стоятъ государственные министры; на 4-й директоры государственныхъ коллегій, на 5-й ректоръ и канцлеръ университета, директоръ политехнической школы и др., на 6-й ординарные профессора университетовъ, ректоры гимназій и др., на 7-й (вмѣстѣ съ ландратами, членами оберамта, форстмейстерами и др.) профессора (т. е. старшіе учителя) гимназій, ректоры лицеевъ (прогимназій) и реальныхъ заведеній, на 8-й (вмѣстѣ съ священниками и діаконами, врачами оберамта, лейтенантами и др.) соотвѣтствующіе ординарнымъ учителямъ въ Пруссіи профессора гимназій, ректоры латинской школы, на 9-й (вмѣстѣ съ судебными нотаріусами, министерскими канцеляристами и др.) наставники и реальные учителя.

Въ Баденѣ въ табели о рангахъ отъ 1808 г. учителя не упомянуты; ихъ недавно лишь признали государственными чиновниками, не опредѣливъ притомъ ничего касательно ранговъ. Фактическое отношеніе послѣднихъ можно заимствовать изъ порціоннаго регламента отъ 23 іюля 1867 г.; но во введеніи замѣчается, что совмѣщеніе въ отдѣльныхъ классахъ тарифа вовсе не касается дѣйствительныхъ ранговъ подлежащихъ чиновниковъ. Регламентъ содержитъ 10 классовъ, изъ коихъ въ первомъ стоятъ государственные министры и др. Директоры гимназій приводятся въ 3-мъ вмѣстѣ съ членами учебнаго совѣта, университетскими профессорами, (директорами лѣсного, таможеннаго вѣдомствъ и др.). Профессора (старшіе учителя) гимназій и реальныхъ училищъ состо-

учителей въ тѣхъ же заведеніяхъ и въ другихъ категоріяхъ высшей учебной системы. Въ этомъ отношеніи изданы различныя постановленія; хотя они и не признаютъ за учителями того же класса и тѣхъ же учебныхъ категорій вообще принятаго нормальнаго штата, а болѣе обращаютъ вниманіе на значеніе заведеній, на величину городовъ и пр., но все-таки они ведутъ и на самомъ дѣлѣ повели къ существеннымъ улучшеніямъ.

Хотя министръ просвѣщенія въ существующихъ и признаваемыхъ

ятъ въ 4-мъ классѣ вмѣстѣ съ чиновниками министерства, окружного суда, полиціи, казначейства и др.—Въ служебномъ законѣ отъ 9-го января 1874 г. значится 6 классовъ, изъ коихъ въ первомъ стоятъ члены государственнаго министерства, во 2-мъ остальные члены высшихъ государственныхъ вѣдомствъ, ординарные профессора университетовъ и др. Директоры и профессоры (старшіе учителя) гимназій, прогимназій, реальныхъ и высшихъ мѣщанскихъ школъ стоятъ въ 3-мъ классѣ вмѣстѣ съ членами школьнаго совѣта, прокурорами окружного и надворнаго судовъ, съ такъ называемыми средними чинами окружного суда и пр. Къ 4-му классу принадлежатъ всѣ находящіеся на государственной службѣ и не причисленные ни къ одному изъ высшихъ классовъ чиновники.

Въ Австріи имперскимъ закономъ отъ 15 апрѣля 1873 г. государственные чиновники дѣлятся на 11 классовъ по табели о рангахъ. Въ 1-мъ классѣ стоитъ министръ-президентъ, во 2-мъ находятся министры, президентъ верховнаго суда и пр. Директоры государственныхъ среднихъ школъ (гимназій, реальныхъ училищъ и заведеній для образованія учителей) принадлежатъ къ 7-му классу независимо отъ оклада. Относительно профессоровъ (старшихъ учителей) сообразуются съ окладами.

Дѣйствительные учителя въ Вѣнѣ получаютъ 1,200 фл., въ остальныхъ мѣстахъ 1,000 фл. и послѣ каждыхъ 5 удовлетворительнымъ образомъ исполненныхъ служебныхъ лѣтъ до 25-ти лѣтняго срока пятигодичную прибавку въ 200 фл. (Помимо оклада и пятигодичной прибавки учителямъ выдается награда за отличную дѣятельность, но не въ видѣ пенсіи, въ первые 15 лѣтъ въ Вѣнѣ 500 фл., въ мѣстахъ 2-го класса 300, 3-го класса 250, 4-го 200 фл., а начиная съ 16-ти лѣтней службы смотря по отличному исполненію 600, 360, 300, 240 фл.).

По достиженіи третьей пятигодичной прибавки и за особенныя заслуги профессора среднихъ школъ могутъ быть повышены министромъ просвѣщенія въ 8-й классъ по табели о рангахъ.

Въ Россіи все еще существуетъ введенная Петромъ Великимъ (1722) табель о рангахъ, состоящая изъ 14 классовъ. По уставу отъ 1864 г. директора гимназій значатся въ 5-мъ классѣ вмѣстѣ съ университетскими профессорами и статскими совѣтниками, а инспекторы гимназій въ 6-мъ вмѣстѣ съ коллежскими совѣтниками, полковниками и пр., учителя наукъ и языковъ въ 8-мъ вмѣстѣ съ коллежскими ассессорами, маіорами и пр. Чинъ выдается обыкновенно по прошествіи извѣстнаго служебнаго срока. Повышеніе въ чинахъ наступаетъ по опредѣленнымъ срокамъ. Учителя могутъ повыситься на 3 чина, и по прошествіи 12-ти до 16-ти лѣтней службы они бываютъ обыкновенно статскими совѣтниками, а директоры по прошествіи 18-ти до 20-ти лѣтней службы дѣйствительными статскими совѣтниками.

гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ городского патроната и не успѣлъ добиться введенія нормальнаго штата, но ничто не мѣшало ему на будущее время поставить правительственное признаніе высшаго учебнаго заведенія въ зависимость отъ введенія нормальнаго штата. Это и было исполнено разными постановленіями и согласно съ тѣмъ опредѣлено, что ни въ одной изъ вновь открываемыхъ гимназій, ни въ реальной школѣ свидѣтельство зрѣлости не можетъ быть выдаваемо до тѣхъ поръ, пока тамъ не будетъ введенъ нормальный штатъ. Это основное положеніе нѣсколько разъ уже сообщалось къ свѣдѣнью палаты депутатовъ, и именно бюджетной и учебной коммиссіи, и было тамъ вполнѣ одобрено. Точно также, если, какъ на опытѣ оказалось во многихъ городахъ, въ началѣ заявляемая готовность доставить все необходимое для учрежденія и надлежащаго снабженія высшаго учебнаго заведенія, окажется недостаточною, то въ настоящее время при новыхъ основаніяхъ требуется сверхъ того обязательное рѣшеніе со стороны городского вѣдомства, въ силу котораго всякіе могущіе возникнуть недочеты въ приходахъ и излишніе расходы покрывались бы отвѣчающимъ повышеніемъ прибавки изъ кассы казначейства. Кое-гдѣ пристали къ этому также и округи и внесли свою долю въ передержкахъ.

Въ послѣдніе года однако вслѣдствіе оказавшейся неспособности подлежащихъ городовъ содержать ихъ школы соразмѣрно нормальному штату, многія изъ заведеній, существованіе которыхъ признано необходимымъ въ интересахъ общества, приняты на себя правительствомъ. Въ предварительныхъ договорахъ по этому поводу всякій разъ утверждались денежные вносы, какіе общины должны впредь доставлять на пенсій учителей, а иногда также на помѣщенія для школы. Нѣкоторымъ изъ заведеній разрѣшены на извѣстное число лѣтъ пособія изъ общаго государственнаго фонда.

Министерскимъ предписаніемъ отъ 15-го октября 1873-го г. было постановлено, что во всѣхъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, получающихъ пособія изъ общаго государственнаго фонда, согласно именному указу отъ 10-го января 1817-го г. и министерскому предписанію отъ 2-го октября 1842-го г. должно быть учреждено королевское сопопечительство. Впрочемъ министръ просвѣщенія не имѣлъ въ виду этимъ существенно ограничить независимость школьнаго попечительства. А именно: право замѣщенія директорскихъ или отдѣльныхъ учительскихъ должностей переходитъ къ правительству только въ чрезвычайныхъ случаяхъ, если вслѣдствіе исполненія этого права со стороны прежнихъ законныхъ избирателей окажутся неурядицы, или если вообще передача его правительству представится необходимою въ интересѣ заведенія. Но всѣ получающія

пособія высшія учебныя заведенія обязаны назначить извѣстный средній размѣръ платы за ученіе (по 24 талера за часъ въ годъ), причемъ впрочемъ смотря по мѣстнымъ условіямъ, разрѣшается разная величина платы для различныхъ классовъ. Сверхъ того было постановлено, что какъ въ казенныхъ заведеніяхъ вообще, такъ точно и въ получающихъ пособіе изъ государственнаго фонда впредь не могутъ быть разрѣшаемы поддержки изъ школьной кассы, если въ штатѣ не означена особая статья на такой предметъ.

Вслѣдствіе переговоровъ касательно улучшенія доходовъ учителей высшихъ школъ въ нѣкоторыхъ городахъ измѣнилось расположеніе гражданъ какъ къ заведеніямъ, такъ и къ самимъ учителямъ. Въ иныхъ мѣстахъ и безъ того многое стало иначе въ этомъ отношеніи. Сначала проявлялось живое участіе и большая готовность жертвовать для учрежденія высшей школы, а потомъ нерѣдко остывало прежнее рвеніе, когда училище количествомъ обучающихся въ немъ и другими успѣхами не вполнѣ отвѣчало питаемымъ ожиданіямъ, и когда личности, возбудившія и поощрявшія сначала дѣло, отрѣшались отъ него; все болѣе и болѣе стали тяготиться неизбѣжными надбавками изъ казначейства, не признавая матеріальной и духовной пользы, которую школа приносила городу и дальнѣйшимъ кругамъ. Такимъ образомъ ограничивались все болѣе мѣстными интересами, и въ общинахъ распространилось настроеніе, мало отвѣчающее тѣмъ ожиданіямъ съ какимъ Лютеръ нѣкогда обращался съ своимъ трактатомъ о школахъ къ бургомистрамъ и ратманамъ всѣхъ городовъ нѣмецкой земли. Наконецъ, и самыя требованья нормальнаго штата и квартирныхъ денегъ возникли какъ разъ въ такое время, когда предстоящая отмѣна податей съ помола и убойнаго скота и безъ того уже грозила сократить городскіе доходы, не представляя впереди никакихъ средствъ, которыми можно было бы въ скоромъ времени покрыть недочеты!

Даже гимназіи, имѣвшія за собою давнишнее, славное прошлое, предлагались правительству подлежащими общинами; на нихъ смотрѣли какъ на бремя и разсуждали между прочимъ: такъ какъ правительство почти исключительно извлекаетъ изъ высшихъ школъ силы для законодательства, судопроизводства, управленія церковными и учебными вѣдомствами и особенно для высшей военной службы, то гимназіи существуютъ скорѣе ради чиновниковъ въ интересѣ государства нежели городовъ, и потому оно по настоящему не должно бы предоставлять ихъ измѣнчивымъ побужденіямъ часто мѣняющаго своихъ членовъ общиннаго управленія. А мѣстами неудовольствіе увеличилось еще оттого, что въ періодъ всеобщаго порыва къ самоуправленію, принимая такъ либерально предлагаемыя правительствомъ пособія, тяготились вмѣстѣ съ тѣмъ зависи-

мостью, къ которой въ этомъ отношеніи вовсе не привыкли. —Чѣмъ дороже обходилось содержаніе школъ вслѣдствіе окладного штата, тѣмъ все болѣе города отказывались удовлетворять другимъ насущнымъ ихъ нуждамъ. – Въ нѣкоторыхъ школахъ разрѣшали учителямъ оклады нормальнаго штата, но лишь съ тѣмъ условіемъ, чтобы они не давали частныхъ уроковъ; почти вездѣ съ иногородныхъ учениковъ начали взимать высшую плату за ученіе нежели съ мѣстныхъ жителей.

На тотъ же путь вели также главнѣйше *экзамены на школьныя должности*. Такого рода испытаніе (въ 16-мъ и 17-мъ столѣтіяхъ условіемъ для полученія мѣста учителя въ гимназіи служили рекомендаціи знаменитыхъ ученыхъ, а потомъ экзаменъ по теологіи или званіе доктора философіи) впервые потребовалось въ 19-мъ столѣтіи, а съ тридцатыхъ годовъ оно введено во многихъ нѣмецкихъ государствахъ, и лишь съ 1848-го г. въ Австріи. Важнѣйшимъ постановленіемъ по этому поводу былъ явившійся въ 1810-мъ г. прусскій регламентъ для „испытанія кандидатовъ на высшую учебную должность", имѣвшаго цѣлью: не обращая вниманія на извѣстныя учительскія должности, вообще изслѣдовать способность субъектовъ къ различнымъ родамъ и степенямъ преподаванія;" причемъ экзаменъ долженъ состоять въ изготовленіи письменныхъ сочиненій, въ устномъ испытаніи и пробной лекціи. Согласно съ тѣмъ отъ вновь назначаемыхъ учителей требуются вообще филологическія, историческія и математическія свѣдѣнія. „Такому обще-педагогическому испытанію обязаны подвергаться будущіе учителя въ тѣхъ школахъ, которыя получили право выпускать учениковъ въ университетъ". —Потомъ 20-го апрѣля 1831-го г. изданъ регламентъ, всилу котораго испытаніе на право преподаванія имѣетъ изслѣдовать способность кандидатовъ къ различнымъ предметамъ и ступенямъ преподаванія только вообще и не обращая вниманія на одну какую нибудь учительскую должность, этимъ впрочемъ не возбраняется входить въ спеціальныя подробности по тѣмъ предметамъ, которыми кандидатъ преимущественно занимался. „Испытанію подлежатъ слѣдующіе предметы: а) языки, а именно нѣмецкій, греческій, латинскій, французскій и еврейскій, в) науки, а именно математика, физика и естествовѣдѣніе, исторія и географія, философія и педагогика, теологія. Во всѣхъ этихъ урокахъ кандидатъ долженъ быть испытуемъ настолько, сколько требуется для того, чтобы судить о степени его познаній въ каждомъ изъ этихъ предметовъ. Безусловное же право преподаванія должно быть разрѣшаемо только тому, кто обладаетъ удовлетворительнымъ, хотя и не вполнѣ еще образовавшимся даромъ обученія по крайней мѣрѣ въ одной изъ трехъ существенныхъ статей выс-

шаго преподаванія, т. е. 1) какъ въ обоихъ древнихъ языкахъ, такъ и въ родномъ, 2) въ математикѣ и естественныхъ наукахъ, 3) въ исторіи и географіи; кромѣ того кандидатъ долженъ владѣть матеріаломъ настолько, чтобы при надлежащей подготовкѣ успѣшно обучать наукѣ въ одномъ изъ двухъ высшихъ классовъ гимназіи, а во всѣхъ остальныхъ предметахъ испытанія быть свѣдущимъ въ такой мѣрѣ, чтобы правильно опредѣлить ихъ отношеніе къ остальнымъ знаніямъ, оцѣнить ихъ относительную важность и благотворно вліять на все образованіе школъ вообще".

Декабря 12-го 1866-го г. въ Пруссіи явился новый регламентъ для испытанія кандидатовъ на высшія учебныя должности. Сообразно съ этимъ испытанія производятся научными экзаминаціонными коммиссіями, находящимися во всѣхъ университетскихъ городахъ. Всѣ кандидаты на школьную должность, желающіе получить мѣсто въ гимназіи, прогимназіи, реальномъ училищѣ или въ высшей мѣщанской школѣ, обязаны подвергаться этому испытанію на право преподаванія. Письменное заявленіе экзаминаціонной коммиссіи должно содержать въ себѣ означеніе предметовъ, также и степень класса, на которую кандидатъ намѣренъ предъявлять свою способность къ преподаванію. Сверхъ того прилагается аттестатъ зрѣлости изъ гимназіи и университетское свидѣтельство объ окончаніи академическаго трехлѣтія (кандидатамъ на новѣйшіе языки причисляется къ этому полугодичное или годовое пребываніе за границей), свидѣтельство о поведеніи, если со времени выхода кандидата изъ университета и его предъявленія къ испытанію прошло болѣе году и наконецъ полная біографія, излагаемая новоязычниками на англійскомъ или французскомъ, математиками и естественниками на нѣмецкомъ, а остальными кандидатами на латинскомъ языкѣ. Если упомянутыхъ свидѣтельствъ не окажется на лицо, то требуется личное разрѣшеніе министра; уважительныя сомнѣнія насчетъ нравственной безупречности кандидата имѣютъ своимъ послѣдствіемъ отказъ. Отъ учителей гимназіи и реальнаго училища требуется одинаковое научное образованіе; испытаніе въ сущности сообразуется съ требованіями гимназіи. Если по желанію кандидата или по результату испытанія удовлетворительное свидѣтельство ограничится только единичными предметами или вообще однѣми реальными школами, то объ этомъ упоминается въ аттестатѣ.—Испытаніемъ требуются 1) общее приготовительное образованіе, какимъ обязанъ обладать всякій, посвящающій себя учительской должности; 2) спеціальные научные предметы, которые кандидатъ намѣревается преподавать. Что касается вопервыхъ общаго образованія, то испытуемый долженъ доказать, что онъ усвоилъ себѣ религіозныя ученія своего вѣроисповѣданія,

что онъ свѣдущъ въ философіи и педагогикѣ, исторіи и географіи, и обладаетъ удовлетворительными словесными знаніями. Къ этому требованью, которое вслѣдствіе недоброжелательства можетъ конечно дойти до громадныхъ размѣровъ, присоединяется слѣдующее ограничивающее его постановленіе: „Коммиссіи предоставляется впрочемъ отмѣнить испытаніе общаго образованія, если оно вслѣдствіе отличнаго свидѣтельства зрѣлости не подлежитъ никакому сомнѣнію". Надо полагать, что всякое удовлетворительное свидѣтельство зрѣлости должно бы повлечь за собою отмѣну подобнаго рода; вѣдь въ Пруссіи настаиваютъ же на необходимости посѣщать казенныя заведенія, оттого что испытаніе не можетъ служить удовлетворительнымъ мѣриломъ для способности человѣка. А если требуютъ даже географіи, то надо бы прежде всего позаботиться о каѳедрахъ для этой науки, не существующихъ вовсе, такъ что хорошее географическое преподаваніе рѣдко встрѣчается въ гимназіяхъ. Сверхъ того, христіанина, который, какъ и всѣ члены его вѣроисповѣданія, на пятнадцатомъ году отъ роду принятъ церковью въ качествѣ самостоятельнаго члена и потомъ еще до 18-ти лѣтняго возраста, обыкновенно даже долѣе, обучался закону Божію, право можно было бы уволить отъ катехизиса и церковной исторіи. Философское испытаніе для всѣхъ безъ исключенія едва ли можетъ быть оправдано, тогда какъ требованье теоретико-педагогическаго экзамена не подлежитъ спору. Такъ какъ ко всякому испытанію необходимо приготовиться особенно, то столь широко заявляемое требованье относительно такъ наз. всеобщаго образованія легко можетъ понудить молодыхъ людей раздробить ихъ силы, и такъ какъ особенно естествознаніе дошло до громадныхъ размѣровъ, и наука долга, а наша жизнь коротка, то это можетъ повести къ поверхностному многознанію, къ безнаучности, что отнюдь не послужитъ въ пользу даже дѣтской школѣ. — Научные предметы, по которымъ пріобрѣтается право преподаванія, слѣдующіе: 1) филологоисторическій; 2) математикоестествовѣдный; 3) законъ Божій и еврейскій языкъ; 4) новѣйшіе языки. Каждый изъ кандидатовъ на учебную должность обязанъ представить сочиненіе на философскую тэму и сверхъ того разработать одно или два сочиненія изъ области той науки, для которой онъ предъявилъ себя. На исполненіе этого ему дается шестимѣсячный срокъ, который можно продлить до цѣлаго года; представляя свои сочиненія, онъ обязанъ указать въ точности на всѣ пособія, какими пользовался и дать клятвенно письменное удостовѣреніе въ томъ, что не прибѣгалъ къ посторонней помощи. Филологи пишутъ полатини, но въ нѣкоторыхъ случаяхъ по предмету древней исторіи допускается также нѣмецкій языкъ; сочиненія изъ области новѣйшихъ языковъ пишутся на томъ, къ кото-

рому они относятся. А впрочемъ прибѣгаютъ къ нѣмецкому. Экзаминаціонная коммиссія сверхъ того вправѣ требовать еще сочиненій написанныхъ въ ея присутствіи. Если письменное испытаніе окажется вполнѣ несостоятельнымъ, то къ устному вовсе и не приступаютъ. Получившій узаконеннымъ порядкомъ степень кандидата можетъ быть уволенъ отъ письменнаго испытанія; если же онъ провалится на устномъ экзаменѣ, то объ этомъ извѣщаютъ министерство. Экзаминаторъ по главному предмету рѣшаетъ, обязанъ ли испытуемый прочесть еще пробную лекцію или нѣтъ.—Имѣются три степени правъ на преподаваніе; для первой назначаются старшій и второй классы, для второй степени второй и третій классы, а третья степень даетъ право на преподаваніе въ низшихъ классахъ: въ четвертомъ и до шестого.—Вотъ въ чемъ, кажется намъ, и заключается самое больное мѣсто всего устава испытанія. Возможно ли требовать пробныхъ лекцій, если этому не предшествовало ни теоретическое, ни практическое наставленіе? И какъ оправдать трехклассную систему? Назначать ли получившаго первую степень тотчасъ же учителемъ въ высшіе классы, несмотря на то, что онъ еще крайне зеленъ въ педагогическомъ, какъ и въ практическомъ отношеніи? Вѣдь это по истинѣ значило бы подвергать риску благо нашихъ школъ; потому что отъ простого знанія и до искуснаго умѣнья преподавать предстоитъ весьма долгій путь, и чтобы пройти его потребуется еще много ученія труда и времени. А потомъ, получившіе вторую степень навсегда ли осуждены оставаться на этой ступени, и тогда даже, когда они не только продолжали трудиться далѣе, но и отличились какъ способные преподаватели? Наконецъ людей третьей степени слѣдовало бы вездѣ избѣгать. Эта трехклассная, кастообразная система должна уступить мѣсто болѣе свободной формѣ испытанія. Если засвидѣтельствовали, что кандидатъ выдержалъ и въ какой мѣрѣ онъ силенъ по отдѣльнымъ предметамъ, то этого вполнѣ достаточно.—Для полученія первой степени требуется слѣдующее:

1) Удовлетворительное общее образованіе.

2) А. Въ филологико-историческомъ предметѣ:

Или a) способность преподавать греческій, латинскій и нѣмецкій языки во всѣхъ классахъ, а сверхъ того исторію и географію или законъ Божій въ однихъ среднихъ;

Или b) греческій и латинскій языки, также исторію и географію во всѣхъ, сверхъ того нѣмецкій языкъ или законъ Божій въ среднихъ классахъ;

Или c) исторію и географію во всѣхъ, греческій и латинскій языки въ среднихъ, а сверхъ того законъ Божій или нѣмецкій языкъ въ среднихъ классахъ.

B. Въ математико-естественнонаучномъ предметѣ:

Или a) способность преподавать математику и физику до перваго класса вкл., сверхъ того философскую пропедевтику въ первомъ, или естественную исторію, или законъ Божій, или латинскій и нѣмецкій языки, или одинъ изъ новѣйшихъ языковъ въ среднихъ классахъ;

Или b) Химію и естественную исторію во всѣхъ и математику въ среднихъ, а сверхъ того физику и нѣмецкій языкъ, или законъ Божій (!), или латинскій и нѣмецкій, или одинъ изъ новѣйшихъ языковъ въ среднихъ классахъ.

C. Въ законѣ Божіемъ и еврейскомъ языкѣ: Способность преподавать и тотъ и другой предметъ во всѣхъ, а сверхъ того или нѣмецкій, или французскій, или исторію также до перваго класса вкл., но латинскій и греческій языки, или математику и физику въ среднихъ классахъ.

D. Въ предметѣ новѣйшихъ языковъ: Способность преподавать французскій и англійскій языки во всѣхъ, а сверхъ того или оба древнихъ языка, или латинскій и нѣмецкій, или законъ Божій, или исторію и географію, или математику и естественную исторію въ среднихъ классахъ.

Странно, что законъ Божій вездѣ является предметомъ испытанія, даже у математиковъ и естествовѣдовъ. Раздѣленіе въ математико-естествовѣдномъ предметѣ видимо не достаточно распространено. Весьма цѣлесообразно сочетаніе математики съ физикой; но кто имѣетъ хоть малѣйшее понятіе о теперешнемъ объемѣ естественныхъ наукъ, тотъ не можетъ одобрить, что химія, зоологія, ботаника, минералогія и геогнозія требуются отъ единой человѣческой души. Слѣдовало бы раздѣлить такъ: 1) зоологія и ботаника для всѣхъ классовъ и пр.; 2) химія, минералогія, геогнозія для всѣхъ классовъ и пр. Подобнаго рода болѣе дробное раздѣленіе оказывается конечно менѣе удобнымъ для школы, но оно тѣмъ необходимѣе въ интересѣ научнаго образованія учителей.

О требованьяхъ, возлагаемыхъ на учителей второй и третьей степени, мы не упоминаемъ, по изложеннымъ уже причинамъ. „Общее образованіе“ автору испытательнаго устава казалось до того важнымъ, что онъ счелъ необходимымъ прибавить еще особое постановленіе, въ силу котораго оказавшіеся неудовлетворительными въ законѣ Божіемъ, философіи или исторіи прежде ихъ окончательнаго назначенія должны подвергнуться переэкзаменовкѣ. Надо надѣяться, что 22-го января 1872-го г. вмѣстѣ съ Мюлеромъ министерство избавилось также и отъ этой заботы о „общемъ образованіи“.

Требованья по отдѣльнымъ предметамъ оказываются въ слѣдующемъ размѣрѣ:

1) Для права филологическаго преподаванія въ высшихъ классахъ, кромѣ научнаго основательнаго знанія греческой и латинской грамматики, требуется основательное изученіе классиковъ того и другого языка, особенно тѣхъ, которые обыкновенно читаются въ первомъ и второмъ классѣ, общія свѣдѣнья по части исторіи и современнаго состоянія филологіи, знакомство съ филологическою методикой, сверхъ того твердое знаніе и умѣнье относительно письменнаго и устнаго употребленія латинскаго языка. Хотя отъ кандидата и не требуется спеціальное знаніе всѣхъ частей филологической науки, а именно исторіи греческой и римской литературы, древностей, миѳологіи и метрики; но испытаніе все-таки должно привести къ тому убѣжденію, что онъ хоть предварительно занимался главными частями этихъ наукъ, и обладаетъ способностью восполнить самостоятельнымъ изученіемъ пробѣлы своихъ познаній. Кромѣ историческаго образованія во всякомъ случаѣ необходимо болѣе точное знаніе древней исторіи. Если, что особенно желательно, кандидатъ въ состояніи доказать, что онъ распространилъ свои занятія также на археологію искусства, то объ этомъ слѣдуетъ упомянуть въ свидѣтельствѣ. Наконецъ обращается вниманіе на то, что испытаніе вопреки высокимъ требованьямъ отнюдь не имѣетъ въ виду способствовать широкому энциклопедическому знанію, и что требованья относительно филологической учености могутъ быть умѣрены для тѣхъ, которые хотятъ преподавать латинскій языкъ въ реальныхъ училищахъ.

2) Нѣмецкій языкъ для высшихъ классовъ: испытуемый въ письменномъ изложеніи долженъ выказать образованное пониманіе формы, быть знакомъ съ теоріею стиля, съ важнѣйшими явленіями и съ поступательнымъ движеніемъ нѣмецкой литературы, особенно съ поэтической классическаго періода въ средніе вѣка и въ новѣйшую эпоху, наконецъ обнаружить также эстетическій смыслъ относительно пониманія литературныхъ произведеній. Сверхъ того онъ долженъ

или выказать знаніе историческаго развитія языка, т. е. умѣть читать и объяснять древніе и средневѣковые тексты и изложить законы нѣмецкаго словопроизводства,

или обнаружить въ философіи знанія, выходящія изъ предѣловъ обыкновеннаго образованія, такъ чтобы онъ могъ преподавать въ гимназіяхъ философскую пропедевтику. 3) Новѣйшіе языки: Требуется, чтобы французское и англійское сочиненія обнаружили нѣкотораго рода свободу и точность въ употребленіи языка, какъ относительно своеобразности выраженія, такъ и относительно грамматическихъ правилъ. Въ устномъ испытаніи необходимо убѣдиться, обладаетъ ли кандидатъ точнымъ знаніемъ грамматики и метрики,

знакомъ ли онъ съ важнѣйшими явленіями литературы, читалъ ли съ должнымъ пониманіемъ нѣкоторыя творенія знатнѣйшихъ писателей, а именно классическаго періода, и можетъ ли устно выражаться съ хорошимъ выговоромъ правильно и свободно. Для того чтобы по возможности увѣриться въ этомъ испытаніе производится на французскомъ или англійскомъ языкѣ. Желательно также знаніе главныхъ выводовъ романской филологіи и историческаго развитія обоихъ языковъ. 4) Для историческаго преподаванія въ высшихъ классахъ требуется связанное съ ясною географическою наглядностью знаніе древней исторіи, знакомство съ религіею, общественною и частною жизнью древнихъ народовъ, знаніе поступательнаго хода всеобщей и особенно германской исторіи, также и прусской территоріальной. Кандидатъ долженъ быть знакомъ съ методомъ критическаго и историческаго изслѣдованья и съ главными твореніями исторической литературы о классической древности и о Германіи, сверхъ того по какому нибудь отдѣлу исторіи исполнить самостоятельное изслѣдованье по источникамъ. Для этого онъ долженъ умѣть читать историковъ классической древности и по крайней мѣрѣ также французскихъ на ихъ языкѣ.—Если кандидатъ не изучалъ по источникамъ древнюю и среднюю исторію, но хорошо освоился съ самими фактами и ихъ связью, сверхъ того выказалъ основательныя знанія въ исторіи изобрѣтеній, путешествій и открытій, также международныхъ сношеній древнихъ и новыхъ временъ, то при исполненіи остальныхъ условій его можно признать способнымъ для преподаванія исторіи въ высшихъ классахъ реальнаго училища. — Для *географическаго преподаванія* въ высшихъ классахъ кандидаты должны доказать, что систематично изучали всѣ отдѣлы географической науки и усвоили себѣ въ ней подробныя свѣдѣнья, ознакомившись съ странами свѣта какъ относительно ихъ естественныхъ свойствъ и вліянія ихъ на особенности и на развитіе народовъ, такъ точно и относительно ихъ политическихъ состояній, и что такимъ образомъ они способны плодотворно соединить между собою историческое и географическое преподаваніе. Неудовлетворившій этимъ требованьямъ обязанъ подвергнуться переэкзаминовкѣ, если желаетъ получить право на преподаваніе въ реальныхъ школахъ, что и слѣдуетъ отмѣтить въ свидѣтельствѣ. —Все это прекрасно и основательно, жаль только, что для изученія географіи въ университетахъ дѣлается весьма мало или почти вовсе ничего; подлежитъ также еще сомнѣнію, не лучше ли было бы связать современное географическое знаніе съ естественными науками нежели съ исторіей. — Право на преподаваніе закона Божія въ высшихъ классахъ можетъ быть присвоено только тѣми изъ кандидатовъ, которые постояннымъ занятіемъ въ точности ознако-

мились съ содержанiемъ и связью Священнаго писанiя, и освоились со всѣмъ, что составляетъ предметъ теологическихъ ученiй касательно введенiя въ Ветхiй и Новый завѣтъ, также касательно библейской археологiи. Потомъ отъ нихъ требуется еще, чтобы они были въ состоянiи развить въ основныхъ положенiяхъ и научно обосновать христiанское вѣро-и нравоученiе, а по исторiи церкви усвоили себѣ не только общiй обзоръ, но также и подробныя свѣдѣнья о тѣхъ личностяхъ и событiяхъ, которыя имѣли рѣшительное влiянiе на развитiе церкви и церковной системы.—Для математическаго преподаванiя въ высшихъ классахъ признаются способными только тѣ изъ кандидатовъ, которые по испытанiи окажутся превосходными математиками и которые освоились съ высшею геометрiею, анализомъ и аналитической механикой настолько, что въ состоянiи съ успѣхомъ дѣлать самостоятельныя изслѣдованья въ этихъ областяхъ. Относительно физики для среднихъ классовъ реальнаго училища требуется перечневое знанiе всей области этой науки въ связи съ яснымъ пониманiемъ сущности всѣхъ явленiй и законовъ природы, также знакомство съ устройствомъ и употребленiемъ болѣе простыхъ физическихъ инструментовъ. Для высшихъ классовъ къ этому прибавляется: знанiе теорiи математической физики и вытекающаго отсюда метода, сверхъ того болѣе точное знакомство съ физическими инструментами и умѣнье обращаться съ ними; потомъ, для преподаванiя математической географiи необходимо еще обладать знанiемъ элементовъ астрономiи. Наконецъ, всѣ кандидаты обязаны выказать общее образованiе въ естественныхъ наукахъ (химiи, минералогiи, зоологiи и ботаникѣ), даже если не намѣрены преподавать ихъ, по крайней мѣрѣ настолько, чтобы быть въ состоянiи правильно судить о содержанiи и объемѣ, сверхъ того объ отношенiи ихъ къ остальнымъ наукамъ. — Отъ кандидата, желающаго заняться преподаванiемъ естественныхъ наукъ въ высшихъ классахъ и особенно въ реальныхъ школахъ, требуется точное знанiе главныхъ формъ трехъ царствъ природы. Въ зоологiи и ботаникѣ онъ долженъ сверхъ того представить удовлетворительныя свѣдѣнья объ общихъ теорiяхъ физiологiи, о образѣ жизни особенно туземныхъ животныхъ, и географическомъ распространенiи важнѣйшихъ животныхъ и растенiй, знать принципы естественной систематики, сущность разныхъ естественноисторическихъ системъ и ихъ исторической связи. Въ минералогiи требуется знанiе главныхъ отдѣловъ ориктогностической системы, элементовъ кристаллографiи, важнѣйшихъ кристаллическихъ формъ, химическаго состава и физическихъ свойствъ отдѣльныхъ особенно замѣчательныхъ видовъ, а въ геогнозiи знанiе болѣе важныхъ горныхъ породъ, характеристичныхъ, служащихъ особенно для распознанiя формацiй окаменѣ

лостей, относительныхъ наслоенiй и географическаго распредѣленiя формацiй, также основанное на общихъ естественноисторическихъ знанiяхъ воззрѣнiе на исторiю образованiя земного шара.—Въ химiи требуется знать все, что необходимо для пониманiя важнѣйшихъ физическихъ и физiологическихъ явленiй и что принято въ новѣйшихъ руководствахъ физики и химической технологiи, а именно свѣдѣнья о химическомъ процессѣ, о простыхъ химическихъ веществахъ, объ отношенiяхъ и законахъ ихъ соединенiя, о дѣйствующихъ въ нихъ противоположностяхъ и пр. Кандидатъ обязанъ обладать нѣкоторымъ умѣньемъ производить опыты. Для преподаванiя въ первомъ классѣ требуется сверхъ того знанiе химической технологiи, важнѣйшихъ частей органической химiи, умѣнье дѣлать качественный и отчасти количественный анализъ, вмѣстѣ съ тѣмъ знанiе минералогiи въ вышеприведенномъ объемѣ.

Во всемъ испытанiи слѣдуетъ главнѣйше обратить вниманiе на то, чтобы кандидатъ съ точными знанiями по крайней мѣрѣ одной изъ описательныхъ естественныхъ наукъ соединялъ достаточно глубокое пониманiе ихъ, отвѣчающее современному состоянiю, такъ чтобы онъ могъ преподавать элементы принципа и сущности каждой изъ наукъ и объяснять ихъ, основываясь на собственномъ твердомъ знанiи.—Каждый изъ учителей описательныхъ естественныхъ наукъ обязанъ также обладать необходимыми для преподаванiя въ среднихъ классахъ математическими свѣдѣньями.

Мы выставили характеристическiя черты испытательнаго устава съ цѣлью показать, что требованья, особенно для математиковъ и естественниковъ, натянуты черезъ мѣру. Богословъ, юристъ и медикъ поставлены конечно счастливѣе нежели кандидатъ на высшую учебную должность. Мы не говоримъ уже о томъ, можетъ ли такая сильная натяжка привлечь людей къ учебной должности, и не желательнѣе ли для школы болѣе интенсивное теоретическое и практическое педагогическое образованiе, нежели чрезмѣрно натянутыя научныя требованья. Такимъ образомъ объясняется, отчего послѣ 1870-го г. въ разныхъ нѣмецкихъ государствахъ до сихъ поръ не могли добиться согласiя относительно вопроса объ испытанiи. Однѣ только научныя экзаменацiонныя коммиссiи страсбургскаго, лейпцигскаго и ростокскаго университетовъ стоятъ на одномъ уровнѣ съ прусскими. Въ имперiи напротивъ того возстановлено однообразiе относительно *выпускнаго экзамена въ гимназiяхъ* на основанiи слѣдующихъ условiй:

1) Весь курсъ полной гимназiи длится по крайней мѣрѣ 9 лѣтъ. Прiемъ въ низшiй классъ разрѣшается обыкновенно не прежде 9-тилѣтняго возраста.

2) При переходѣ изъ одного заведенiя въ другое прiемъ ученика

разрѣшается лишь по предъявленіи имъ свидѣтельства изъ посѣщаемой имъ прежде школы, и именно въ тотъ классъ или въ то отдѣленіе, для котораго онъ окажется достаточно созрѣвшимъ. Такой переходъ не долженъ служить ученику къ сокращенію срока установленнаго курса.

3) Преподаваніе, за исключеніемъ неизбѣжныхъ временныхъ замѣщеній, исполняется учителями, предъявившими удовлетворительныя свидѣтельства о ихъ способностяхъ.

4) Допускъ къ испытанію зрѣлости или увольненіе отъ обязательныхъ условій согласно съ регламентомъ,—напр., если высшіе классы состоятъ изъ двухгодичныхъ курсовъ,—отъ полнаго окончанія двухлѣтняго курса въ первомъ классѣ,—не можетъ быть разрѣшаемо ни попечительскимъ, ни правительственнымъ вѣдомствомъ, но предоставляется рѣшенію гимназической экзаминаціонной коммиссіи. Въ чрезвычайныхъ случаяхъ увольненіе подобнаго рода можетъ быть разрѣшено только центральнымъ вѣдомствомъ подлежащаго государства.

5) Предметы испытанія зрѣлости во всѣхъ гимназіяхъ слѣдующіе: нѣмецкій, латинскій, греческій, французскій языки, математика и исторія. Остальныя науки не относятся необходимо къ предметамъ испытанія.

Письменное испытаніе вездѣ состоитъ изъ нѣмецкаго и латинскаго сочиненія и изъ рѣшенія математическихъ задачъ.—Требовать сверхъ того переводъ на нѣмецкій, греческій, французскій и др. языки предоставляется усмотрѣнію каждаго изъ государствъ.

6) Мѣриломъ для выдачи свидѣтельства зрѣлости служатъ вообще требованья, предъявляемыя прусскимъ испытательнымъ регламентомъ. При этомъ въ исключительныхъ случаяхъ допускается наверстка, вслѣдствіе которой недостаточное знаніе въ одномъ предметѣ вознаграждается болѣе удовлетворительными свѣдѣньями въ другомъ. Такое уравненіе примѣняется именно во взаимномъ отношеніи математики къ древнимъ языкамъ. Но въ предметѣ, для котораго допускается наверстка, знанія отнюдь не должны быть ниже того размѣра, какой требуется для перехода въ первый классъ.

7) При каждомъ устномъ испытаніи зрѣлости присутствуетъ коммиссаръ отъ правительства. Онъ участвуетъ въ подписи свидѣтельствъ.

Въ исключительныхъ случаяхъ коммиссаромъ отъ правительства можетъ быть назначенъ директоръ гимназіи. Въ подписи своей онъ обязанъ упомянуть объ этой чрезвычайной своей функціи.

8) При окончательномъ совѣщаніи о выдачѣ свидѣтельства зрѣлости или объ отказѣ въ немъ правомъ голоса пользуются только преподающіе въ первомъ классѣ научные учителя и коммиссаръ отъ правительства; въ гимназіяхъ, содержимыхъ не исключительно

однимъ правительствомъ сверхъ того еще представитель подлежащаго патроната и эфората или схолархата, гдѣ таковыя имѣются на лицо.

9) Выдача свидѣтельства зрѣлости не должна зависѣть отъ избранной профессіи ученика.

10) Касательно формы ради удобства и точности, даны слѣдующія предписанія:

Необходимо означить изъ какой гимназіи выдано свидѣтельство и что это дѣйствительно аттестатъ зрѣлости. Въ началѣ приводится имя и фамилія, день и мѣсто рожденія, званіе отца и вѣроисповѣданіе ученика, потомъ также время поступленія его въ гимназію, какое заведеніе онъ посѣщалъ прежде того, сколько лѣтъ пробылъ въ высшихъ классахъ, особенно въ первомъ и какимъ наукамъ онъ намѣренъ посвятить себя.

Содержаніе свидѣтельства относится не только къ выдержанному испытанію, но и вообще къ достигнутой степени знанія и умѣнья въ отдѣльныхъ предметахъ, которые приводятся съ легко признаваемыми отличіями.—Если отмѣтки означены цифрами, то на свидѣтельствѣ необходимо пояснить ихъ значеніе. При выдачѣ его обозначается число и мѣсяцъ.

11) Молодые люди, желающіе сдать экзаменъ въ качествѣ вольноприходящихъ, могутъ это только въ томъ государствѣ, къ которому они принадлежатъ. Исключенія изъ правила допускаются лишь по особеннымъ причинамъ.

Вольноприходящіе не могутъ сами выбрать гимназію, въ которой желали бы держать экзаменъ, но должны испросить на это разрѣшеніе подлежащаго учебнаго вѣдомства.

Для того чтобы вполнѣ рѣшить педагогическую задачу все еще недостаетъ *педагогическихъ семинарій для гимназическихъ учителей при университетахъ*. Со временъ А. Г. Франка уже возникла идея о семинаріяхъ для будущихъ учителей въ высшихъ школахъ. Начиная съ половины 18-го столѣтія эта мысль развивалась потомъ далѣе. Возникли филологическія семинаріи—вслѣдствіе недостатка необходимаго для гимназій числа филологовъ; такъ напр. первая настоящая филологичесвая семинарія І. М. Геснера въ Гёттингенѣ; но и прежде того еще въ Галле Целларіемъ основана была семинарія изящныхъ наукъ. Согласно учредительнымъ актамъ семинаріи предназначались „содѣйствовать образованію и подготовкѣ искусныхъ учителей при ученыхъ школахъ.“ Итакъ онѣ въ сущности долженствовали быть педагогическими институтами. Но педагогическая задача скоро отошла у нихъ на задній планъ, даже почти совсѣмъ упускалась изъ виду, и онѣ къ сожалѣнію ограничились тѣмъ, чтобы „сдѣлаться средоточіями для болѣе глубокаго и основательнаго

чисто филологическаго образованія.“ Если поэтому имѣть въ виду только знанія, въ которыхъ нуждаются будущіе учителя древнихъ языковъ въ гимназіи, то филологическія семинаріи—драгоцѣнные институты. Если же напротивъ того обратить вниманіе на педагогическое образованіе, какое въ нихъ дается, то оно окажется до того скуднымъ и нецѣлесообразнымъ, что нисколько не отвѣчаетъ требованьямъ, какія современная наука педагогики возлагаетъ на гимназическихъ учителей. Дѣло въ томъ, что до сихъ поръ учительское званіе въ государствѣ все еще не признается равноправнымъ съ юридическимъ, теологическимъ и пр.,словомъ—дѣйствительнымъ званіемъ; а сверхъ того педагогика только со временъ Песталоцци стала вырабатываться въ качествѣ науки равноправной съ теологіей, медициной и пр., вслѣдствіе чего съ тѣхъ поръ и начали сознавать, что одно только болѣе глубокое пониманіе научной педагогики и связанное съ нимъ развитіе дара преподаванія путемъ упражненія въ учебныхъ предметахъ образуютъ дѣльнаго учителя вообще и гимназическаго въ частности;—вотъ какими обстоятельствами объясняется, что до настоящаго времени существуетъ такъ мало педагогическихъ семинарій для гимназическихъ учителей, хотя Гедике въ 1796-мъ г. уже съ большимъ успѣхомъ устроилъ подобное заведеніе. Пруссія приступила къ основанію такихъ семинарій въ Берлинѣ, Бреславлѣ, Кёнигсбергѣ и Штеттинѣ и вмѣстѣ съ тѣмъ опредѣлила ихъ цѣль въ „*инструкціи* королев. прусс. семинаріямъ для ученыхъ школъ въ Берлинѣ.“ Семинарія для ученыхъ школъ—какъ значится въ инструкціи—имѣетъ цѣлью образовать старшихъ учителей для этого рода заведеній, а потому отъ поступающихъ въ нее членовъ требуется уже нѣкоторый запасъ словесныхъ и научныхъ знаній, который они въ бытность свою въ заведеніи должны тщательно обосновать и расширить по всѣмъ направленіямъ. При посредствѣ семинаріи они главнѣйше обязаны усвоить себѣ какъ теоретически, такъ и практически тѣ педагогическія знанія и умѣнья, которыми необходимо обусловливается благой успѣхъ преподаванія въ ученыхъ школахъ. Изъ этой цѣли вытекаетъ слѣдующее: 1) каждый изъ семинаристовъ обязанъ въ одномъ изъ учебныхъ предметовъ обладать такимъ запасомъ знанія, чтобы быть въ состояніи преподавать въ высшихъ классахъ, а сверхъ того быть свѣдущимъ также и въ остальныхъ наукахъ; въ извѣстные сроки онъ долженъ представить дирекціи семинаріи опыты своего стремленія къ дальнѣйшему развитію;—2) онъ обязанъ ревностно изучать науку педагогики, усвоить ее себѣ какъ въ историческомъ, такъ и въ философскомъ отношеніи и объ этихъ своихъ стремленіяхъ также предъявлять доказательства, 3) онъ долженъ обладать искусствомъ обученія, а потому умѣть

преподавать разныя науки согласно правильному выбору на различныхъ ступеняхъ преподаванія, передавая знанія, онъ вмѣстѣ съ тѣмъ долженъ возбуждать и возвышать воспринимающую способность и легко и быстро исполнять то и другое; наконецъ, съ такимъ же искусствомъ обязанъ онъ связать между собою ученіе и дисциплину. Семинарія не соединена ни съ одной изъ берлинскихъ гимназій и не принадлежитъ собственно ни къ одной изъ нихъ; но по назначенію директора члены распредѣляются по четыремъ нѣмецкимъ гимназіямъ. Они смѣняются въ послѣднихъ каждый годъ, съ тѣмъ чтобы ознакомиться съ различными способами, какими одна и та же цѣль достигается въ каждомъ изъ заведеній своеобразнымъ образомъ. Семинаристы подчиняются директору семинаріи и также гимназіи, въ которой они преподаютъ, и обязаны постоянно приготовляться къ отправленію учительской должности вообще, такъ чтобы ревностно и тщательно исполнить всякое подлежащее имъ занятіе; они должны посвящать время и трудъ на составленіе статей и другихъ письменныхъ сочиненій, предъявлять ихъ и пускать въ обращеніе въ извѣстномъ установленномъ порядкѣ, приготовляться къ урокамъ не только по отношенію къ матеріалу, но также относительно педагогической формы, орудовать дисциплиной благоразумно и согласно съ существующими законами заведенія и такимъ образомъ во всѣхъ отношеніяхъ способствовать своему будущему назначенію. Они обязаны писать научныя статьи, для разбора которыхъ посвящаются особыя собранія. Чтобы усовершенствоваться въ знаніи теоретической части педагогики и дидактики, они должны предъявлять педагогическія сочиненія, которыя точно также обсуждаются. Съ цѣлью развить въ членахъ практическія способности и искусство преподаванія, имъ поручаются уроки въ берлинскихъ нѣмецкихъ гимназіяхъ, по непосредственному выбору директора семинаріи, въ которыхъ однако они подчиняются вѣдѣнью директора подлежащаго заведенія. При этомъ они обязаны слѣдить за уроками опытныхъ учителей, наблюдать ихъ методъ и дисциплину, читать о данной тэмѣ лекціи подъ руководствомъ директора семинаріи, принять на себя попечительство надъ отдѣльными субъектами и надзоръ за ними на короткій срокъ.

Берлинская, также какъ и другія четыре прусскія семинаріи съ ихъ назначеніями и требованіями находились въ изолированномъ положеніи въ прусскомъ государствѣ; такое объединеніе ихъ усиливалось еще вслѣдствіе того, что не всѣ кандидаты на высшія учебныя должности обязаны были поступать туда и, согласно устройству ихъ, немногіе даже могли бы добиться доступа въ эти заведенія. И точно, законъ отъ 1819-го г. прямо заявляетъ: „Не получившіе образованія въ семинаріи для ученыхъ школъ имѣютъ

право занимать учительскія должности въ высшихъ школахъ государства съ условіемъ, чтобы они подверглись установленному эдиктомъ отъ 1810-го г. экзамену для кандидатовъ на такія мѣста." Этими семинаріями все-таки положенъ почин, который не могъ болѣе утратиться. И дѣйствительно, въ нѣкоторыхъ государствахъ организованы уже семинаріи для гимназическихъ учителей. Въ Голштиніи въ 1855-мъ г. явился „уставъ для педагогической семинаріи при Кильскомъ университетѣ," основанной съ цѣлью „содѣйствовать научному изученію педагогики, болѣе основательной подготовкѣ и развитію въ искусствѣ воспитанія тѣхъ изъ студентовъ, которые желаютъ посвятить себя учебному дѣлу; въ ней упражняются отъ 2 до 4 часовъ въ недѣлю. „Члены семинаріи обязаны по заданнымъ или ими самими избраннымъ тэмамъ писать сочиненія, предъявлять ихъ въ извѣстный срокъ директору, сообщать остальнымъ соучастникамъ, потомъ прочесть въ семинаріи и подвергнуть критикѣ и совмѣстному обсужденію; сверхъ того они читаютъ лекціи о педагогическихъ и дидактическихъ вопросахъ обсуждаютъ практическіе случаи, также новѣйшія явленія въ области педагогической литературы и практически упражняются въ учебныхъ методахъ." Въ Гёттингенѣ также была основана педагогическая семинарія. Въ первомъ отдѣленіи, куда принимались готовившіеся къ высшимъ учебнымъ занятіямъ студенты, преподавались основныя правила педагогики и дидактики и примѣненіе ихъ къ отдѣльнымъ отраслямъ преподаванія, къ этому присоединялись еще письменныя упражненія; члены второго отдѣленія, окончивъ курсъ и сдавъ экзаменъ на учительскую должность, обязаны были въ качествѣ младшихъ учителей въ гимназіяхъ давать по нѣскольку уроковъ подъ надзоромъ и руководствомъ директора, который на еженедѣльной конференціи сообщалъ имъ свои замѣчанія касательно ихъ преподаванія, подробно обсуждалъ съ ними связанныя съ литературными явленіями педагогическіе вопросы и заставлялъ нѣкоторыхъ изъ нихъ разбирать тэмы изъ области учебныхъ предметовъ; такъ продолжалось въ теченіе двухъ лѣтъ. Даже въ Дерптѣ съ 1861-го г. устроены были „педагогическіе курсы," предметы которыхъ распадаются на 8 отдѣловъ: 1) законъ Божій съ греческимъ и еврейскимъ языками; 2) латинскій и греческій языки; 3) нѣмецкій и латинскій; 4) русскій языкъ и его литература вмѣстѣ съ исторіею Россіи; 5) историческія науки; 6) математическія науки; 7) предметы, какіе требуются отъ научнаго младшаго учителя гимназіи или прогимназіи; 8) предметы, какіе требуются отъ научнаго учителя уѣздной школы. „Независимо отъ упомянутыхъ предметовъ для всѣхъ кандидатовъ равнымъ образомъ обязательны педагогика и дидактика." Теоретическія занятія кан-

дидатовъ состоятъ „въ самостоятельномъ изученіи предметовъ избраннаго ими отдѣла, какъ въ научномъ, такъ и въ педагогическомъ отношеніи, подъ руководствомъ преподающихъ эти науки профессоровъ,“ и „въ посѣщеніи лекцій педагогики и дидактики въ университетѣ.“ Практическія занятія кандидатовъ имѣютъ главною цѣлью развить ихъ педагогическія способности. А потому кандидаты, прежде чѣмъ приняться самимъ за преподаваніе, обязаны въ теченіе нѣкотораго времени присутствовать при урокахъ учителей гимназіи, къ которой они причислены; сверхъ того, по указанію педагогическаго комитета (—состоящаго изъ профессора педагогики, директора гимназіи и, если потребуется, изъ еще одного или двухъ опытныхъ въ педагогикѣ особахъ—), посѣщать другія учебныя заведенія съ цѣлью ознакомиться съ методами и практическими пріемами лучшихъ учителей. „По истеченіи извѣстнаго времени, проведеннаго кандидатами въ слушаніи лекцій, продолжительность котораго опредѣляется комитетомъ смотря по индивидуальнымъ способностямъ каждаго изъ нихъ, они въ видѣ опыта упражняются нѣкоторое время въ преподаваніи классныхъ уроковъ подъ руководствомъ назначенныхъ для того учителей и подъ надзоромъ членовъ педагогическаго комитета; потомъ уже имъ поручается самостоятельно преподавать избранный ими предметъ въ гимназіи и въ другихъ уѣздныхъ и частныхъ школахъ, но подъ надзоромъ руководящихъ ихъ учителей или членовъ педагогическаго комитета.“— Возлагаемыя на педагогическую семинарію требованья рѣшительнѣе всего проводятся практически въ состоявшей прежде подъ веденіемъ Стоя педагогической семинаріи въ Іенѣ: практическимъ средоточіемъ ея служитъ семинарская школа, по истинѣ воспитательное заведеніе, такъ что образующіеся въ немъ учителя не только достигаютъ искусства въ преподаваніи, но научаются также воспитать и руководить воспитанниковъ;—въ семинарскихъ собраніяхъ всесторонне обсуждаются дисциплинарные случаи и сводятся къ началамъ, разбираются вопросы объ отдѣльныхъ предметахъ преподаванія по поводу предъявляемыхъ сочиненій; въ катехетическихъ упражненіяхъ исполняемыя катехизаціи подвергаются устной и письменной критикѣ и т. п.

Стой, покинувшій Іену и занявшій каѳедру педагогики въ Гейдельбергѣ, теперь опять вернулся къ мѣсту своей первой достопримѣчательной дѣятельности. Онъ редактируетъ всеобщую учебную газету въ духѣ Гербарта. Его возвращеніе въ Іену радостно привѣтствовалось приверженцами.

Въ 19-мъ столѣтіи Пруссія сдѣлалась въ Германіи передовою страною относительно развитія системы гимназическихъ школъ. По новѣйшимъ отчетамъ Визе отъ 1874-го года въ теченіи 5 лѣтъ

число высшихъ учебныхъ заведеній возрасло отъ 386 до 452 (230 гимназій, 34 прогимназіи, 94 реальныхъ училищъ, 91 высшая мѣщанская школа). Больше всего гимназій прибыло въ провинціи Силезіи. Число учениковъ въ учебныхъ заведеніяхъ въ лѣто 1874-го г. было около 128,000, число учителей около 6,400; совокупныя издержки вмѣстѣ съ пособіями изъ непосредственныхъ и посредственныхъ государственныхъ фондовъ и съ платою за ученіе составляли около 6,805,000 тлр.—Городъ Берлинъ въ настоящее время содержитъ 8 гимназій, 2 ремесленныя школы, 6 реальныхъ училищъ и 3 высшія женскія школы; сверхъ того правительство имѣетъ въ Берлинѣ 3 гимназіи, 1 реальное училище и 1 высшую женскую школу. Итакъ теперь въ Берлинѣ находятся 11 гимназій, 7 реальныхъ училищъ, 4 высшія женскія школы и 2 ремесленныя, всего 24 высшихъ учебныхъ заведенія.

Гимназіи въ Саксоніи и Вюртембергѣ до послѣдняго времени отличались основательностью знаній и твердостью классическихъ изученій: въ 1837-мъ г. Саксонія издала новый регламентъ для ученыхъ школъ, а въ Вюртембергѣ особыми коммиссіями выработаны новые планы для гимназій и потомъ предложены частью оффиціально, частью публично знатокамъ дѣла. Австрія отстала относительно развитія системы гимназій, реальныхъ училищъ и школъ вообще. Въ 1821-мъ г. запрещалось даже учителямъ изъ иностранцевъ давать уроки въ частныхъ домахъ. Цензура преслѣдовала какъ философію, такъ и политику: этого края не коснулось смѣлое пареніе духа нѣмецкой философіи. Въ университетахъ учителямъ запрещалось преподавать метафизику и разбирать религіозные предметы. Въ 1850-мъ г. іезуитизмъ пресѣкъ всякіе пути духовной жизни протестантства. Подъ предлогомъ рвенія къ филологической наукѣ и подъема классическихъ знаній австрійское министерство вдругъ заявило, что относительно исполненія и цѣлей имѣется въ виду дойти до уровня прусскихъ гимназій, хотя министерство должно было знать, что въ Австріи вовсе не было или было чрезвычайно мало филологически образованныхъ гимназическихъ учителей, что въ протестантскихъ гимназіяхъ почти вездѣ преподавали теологи и священники и что не было никакой возможности вдругъ пріобрѣсть надлежащее количество филологическихъ преподавателей. Вслѣдствіе этого правительство лишило евангелическія гимназіи въ Венгріи преимуществъ „общественныхъ учебныхъ заведеній“ и права выдавать узаконенныя свидѣтельства.—По конкордату всѣ католическія школы перешли въ руки ультрамонтановъ. Всѣ учителя въ гимназіяхъ и среднихъ школахъ обязаны были быть католиками. „Образованіе юношества во всѣхъ общественныхъ и необщественныхъ школахъ должно сообразоваться съ ученіемъ католической

религіи.“ Этотъ гнетъ снятъ наконецъ съ школы, и въ Австріи въ области высшей учебной системы теперь также забила новая жизнь.— Система баварскихъ гимназій прошла по всѣмъ фазамъ современнаго развитія; первый учебный планъ явился въ выработанномъ Нитгаммеромъ „Общемъ нормативѣ“ отъ 1808-го г. и основанъ на строго гуманистическомъ принципѣ, въ противность реалистическому Висмайра отъ 1804-го г.: первый изъ нихъ раздѣлилъ всѣ учебныя заведенія на 1) университеты и параллельно съ ними лицеи, 2) гимназіи и параллельно съ ними реальные институты, 3) прогимназіи и параллельно съ ними реальныя училища, и 4) первоначальныя школы въ видѣ подготовки. Учебный уставъ отъ 1824-го г. соединилъ потомъ 2 класса прогимназіи и 4 гимназическіе въ одну гимназію съ 5 классами, поставилъ между послѣднею и университетомъ обязательнымъ одинъ классъ въ лицеѣ и ограничилъ право преподаванія закона Божія учителями изъ духовнаго званія. Въ 1830-мъ г. классъ лицея перешелъ въ видѣ высшаго класса въ гимназію, и съ тѣхъ поръ совершено нѣсколько измѣненій до послѣдняго устава латинскихъ школъ и гимназій въ королевствѣ Баваріи отъ 1854-го г., придерживаясь впрочемъ постоянно гуманистической точки зрѣнія. Учебный планъ отъ 1829-го г. задачею гимназіи постановляетъ, „посвящающихъ себя изученію наукъ молодыхъ людей умственно укрѣпить и основательно подготовить къ университету.“— Въ Швейцаріи главныя мѣста такъ называемыхъ городскихъ кантоновъ, какъ то Базель, Бернъ, Люцернъ, Шафгаузенъ, Солотурнъ и Цюрихъ съ давнихъ временъ уже обладали латинскими школами и ихъ расширеніями, т. е. лицеями, педагогическими институтами, гуманистическими коллегіями и пр.; но съ 1848-го г. тамъ возникли заведенія, въ которыхъ при древнихъ языкахъ обращается особенное вниманіе на точныя науки. Эти заведенія находятся обыкновенно по одному въ отдѣльныхъ кантонахъ, почему они и называются кантонскими школами; до 1860-го г. во всей Швейцаріи ихъ было девять, а именно въ Аарау, Бернѣ, Хурѣ, Фрауенфельдѣ, С-тъ Галленѣ, Люцернѣ, Шафгаузенѣ, Солотурнѣ, и Базелѣ (здѣсь четыре другъ отъ друга отдѣленныхъ заведенія, а именно реальная и гуманистическая гимназіи, ремесленная школа и педагогическій институтъ выполняютъ задачу кантонской школы); хотя они въ отдѣльныхъ кантонахъ и отличаются другъ отъ друга во многихъ отношеніяхъ, но все-таки согласуются между собою въ главныхъ пунктахъ. Тургауская кантонская школа въ Фрауенфельдѣ содержитъ въ себѣ промышленное и гимназическое отдѣленіе по шести классовъ въ каждомъ изъ нихъ, такъ что шестой гимназическій классъ состоитъ изъ двухъ: а шестой промышленный изъ полугодоваго курса, а въ остальныхъ классахъ одногодичные

курсы. Въ низшихъ классахъ эти школы пользуются совмѣстными уроками закона Божія, ариѳметики, географіи, исторіи, чистописанія, рисованія и пр.; ученики промышленнаго отдѣленія сверхъ того еще уроками французскаго языка, естественной исторіи, и геометріи, а гимназисты—латинскаго и греческаго языковъ (къ послѣднему приступаютъ впрочемъ только съ 2-го класса). Для поступленія въ первый классъ достаточно письменнаго воспроизведенія легкаго разсказа безъ грубыхъ ошибокъ на родномъ языкѣ и умѣнья производить дѣйствія надъ цѣлыми отвлеченными числами. Средніе классы пользуются только совмѣстными уроками закона Божія и нѣмецкаго языка, а высшіе—одного закона Божія. — „Гимназія — сказано въ „учебномъ уставѣ общей кантонской школы въ С-тъ Галленѣ“ отъ 1856-го г.—служитъ частью подготовкою для посвящающихъ себя академическимъ занятіямъ, съ тѣмъ чтобы, оспособить учениковъ къ переходу въ университетъ, частью научнымъ образовательнымъ заведеніемъ вообще для желающихъ перейти непосредственно въ гражданскую жизнь“. Предметы преподаванія въ ней слѣдующіе: законъ Божій и исторія церкви, нѣмецкій языкъ и его литература со включеніемъ средневѣковаго нѣмецкаго нарѣчія, латинскій, греческій и еврейскій языки, французскій и его литература, математика (элементарная геометрія и тригонометрія, ариѳметика и алгебра), исторія, географія, естественная исторія и естествознаніе, физика, химія, философія (логика, антропологія—а именно соматологія и психологія—сверхъ того энциклопедія), рисованіе, чистописаніе, пѣніе, гимнастика и строевое ученіе. Съ гимназіей соединена промышленная школа, состоящая изъ меркантильнаго отдѣленія, которое имѣетъ сообщить обширное коммерческое образованіе, и изъ техническаго, которое имѣетъ въ виду высшее промышленное и техническое образованіе до поступленія въ политехническій институтъ. Предметы преподаванія (проходимые обыкновенно отдѣльно отъ гимназіи, за исключеніемъ уроковъ химіи, пѣнія, гимнастики и фрунтоваго ученія, въ которыхъ ученики обоихъ отдѣленій участвуютъ вмѣстѣ) въ ней слѣдующіе: законъ Божій и исторія церкви, нѣмецкій, французскій, итальянскій и англійскій языки, обращая особенное вниманіе на дѣловую корреспонденцію, всеобщій и коммерческій счетъ, алгебра, интегральное и дифференціальное исчисленіе, элементарная геометрія (межеваніе, ученіе объ инструментахъ и черченіе плановъ), начертательная геометрія и черченіе, механика и теорія машинъ, технологія, политическая, физическая, математическая и коммерческая географія, бухгалтерія, исторія, естественная исторія и естествознаніе, физика и химія, живопись, моделлировка, свободное рисованіе съ руки, чистописаніе, пѣніе, гимнастика и строевое ученіе.— —

На поприщѣ гимназій вообще обнаруживается живая дѣятельность. Учебныя средства, руководства, изданія классиковъ выходятъ наплывами, но частью также и въ новомъ видѣ, болѣе отвѣчающемъ требованьямъ современности: они обнимаютъ древность какъ съ реальной, такъ и съ художественной стороны, входятъ въ согласіе съ выводами новѣйшаго историческаго изслѣдованья и т. д. И хотя еще не могутъ сравняться съ тою педагогикою, которая съ такимъ рвеніемъ разработывается и развивается въ области народной школы, но все-таки журналы, программы и собранія филологовъ стремятся къ намѣченной имъ цѣли. Въ современныхъ гимназіяхъ наступаетъ разсвѣтъ новой жизни; и гимназіямъ въ самомъ дѣлѣ пора перейти къ этой новой жизни, чтобы не отстать отъ поступательнаго движенія нашей эпохи.—

е) Высшая школа.

Организмъ школъ имѣетъ свое средоточіе въ *высшей школѣ*, въ которой духъ является на вершинѣ его развитія и объемлется и постигается какъ носитель живой науки и научной жизни. Она должна сочетать между собою науку и искусство, истину и красоту, вознести знаніе изъ области изслѣдованья въ ясность созерцанія и сообщить созерцанію глубину мысли, такъ чтобы учащагося молодого человѣка въ теоретическомъ и практическомъ, научномъ и эстетичномъ, религіозномъ и политическомъ отношеніи поднять на высоту современнаго міросоззрѣнія. Для того чтобы обнять научную жизнь современной эпохи во всемъ ея объемѣ, школа въ девятнадцатомъ столѣтіи, подобно гимназіямъ, должна была распасться на двѣ стороны, изъ которыхъ политехническое училище представляетъ реализмъ на его вершинной точкѣ, а собственно университетъ ведетъ къ научному изложенію историческія знанія и вмѣстѣ съ ними идеальную, этическую сферу человѣческаго бытія.

20.

Политехническая школа.

Политехническія училища возникли вслѣдствіе потребности новѣйшаго времени,—благодаря чрезвычайнымъ успѣхамъ промышленности и техники въ 19-мъ столѣтіи. Правда, политехническія школы и успѣхи промышленности не обусловливаются необходимо техникою: доказательствомъ тому служитъ Англія, которая безъ техническихъ учебныхъ заведеній сдѣлала чрезвычайные успѣхи какъ въ коммерческомъ, такъ и въ техническомъ отношеніи, тогда какъ Франція, не смотря на множество отличныхъ техническихъ школъ далеко отстала отъ Англіи въ области промышленности: Однако въ континентальныхъ государствахъ техническія учебныя заведенія сдѣлались необходимыми, чтобы съ

не очень значительными экономическими силами скорѣе и по мѣрѣ возможности догнать опередившую ихъ англійскую промышленность. Вслѣдствіе этого здѣсь сами правительства взялись за основаніе политехническихъ школъ,—главнѣйше также для того, чтобы образовать способныхъ и подготовленныхъ чиновниковъ для исполненія разныхъ техническихъ построекъ и пр.—Первое и до сихъ поръ знатнѣйшее учебное заведеніе этого рода основано Франціею въ 1794-мъ г. въ ея политехнической школѣ (école polytechnique);—второе открыто въ Вѣнѣ въ 1816-мъ г., гдѣ помимо математическихъ и естественнонаучныхъ знаній преподавались также разные техническіе спеціальные предметы. Возникшіе потомъ политехническія школы въ Мюнхенѣ, Ганноверѣ, Карлсруэ, Штутгартѣ, Нюрнбергѣ, Аугсбургѣ, Дармштадтѣ, Берлинѣ (архитектурная академія), Цюрихѣ, Аахенѣ (самыя новыя между ними) и др. имѣютъ между собою то общее, что даютъ научное приготовительное образованіе какъ въ теоретической, такъ и въ прикладной математикѣ вообще и сверхъ того вводятъ въ науку о спеціальныхъ предметахъ. Въ настоящее время австрійскіе техническіе институты въ Вѣнѣ, Прагѣ, Грацѣ, Лембергѣ, Краковѣ, Брюннѣ и Офенѣ отстали отъ другихъ, оттого что находятся все еще въ томъ же состояніи въ какомъ были нѣсколько десятилѣтій тому назадъ, тогда какъ заведенія другихъ германскихъ государствъ все болѣе и болѣе приближаются къ ихъ настоящей цѣли, а именно къ тому, чтобы занять относительно реальныхъ училищъ такое же положеніе, какое университеты занимаютъ относительно гимназій.

Живую и полную картину направленія и цѣлей этихъ университетовъ реализма представляетъ основанная въ 1830-мъ г. политехническая школа въ Ганноверѣ. Предметы преподаванія въ ней слѣдующіе: A. Чистая математика: 1) низшая и 2) высшая. B. Предметы прикладной математики: 3) прикладная математика, 4) механика зодчества, 5) практическая геометрія со включеніемъ ситуаціоннаго черченія. C. Машиновѣдѣнье: 6) постройка машинъ со включеніемъ принадлежащаго къ тому рисованія, 7) теорія машинъ вмѣстѣ съ рисованіемъ ихъ. D. Предметы архитектуры: 8) архитектура въ трехъ курсахъ вмѣстѣ съ принадлежащимъ сюда рисованьемъ, 9) постройка дорогъ и мостовъ, 10) гидравлическія постройки. E. Естественноисторическіе предметы: 11) зоологія и ботаника, 12) минералогія, 13) геогнозія. F. Физико-химическіе предметы: 14) физика, 15) теоретическая и 16) практическая химія. G. Технологія: 17) техническая химія, 18) механическая технологія. H. Предметы рисованія: 19) геометрическое черченіе и начертательная геометрія, 20) рисованіе отъ руки. I. Пла-

стическіе предметы: 21) лѣпная работа, 22) моделлировка (на деревѣ и гипсѣ).—Эти учебные предметы преподаются въ приготовительной школѣ, куда поступаютъ ученики 16-ти лѣтъ отъ роду, отъ которыхъ при вступленіи требуется: a) Знаніе нѣмецкаго языка и стиля настолько, чтобы ученикъ способенъ былъ орѳографически и грамматически правильно и въ связной послѣдовательности изложить письменно легкую сравнительно тэму; b) умѣть совершать дѣйствія надъ числами включительно съ знаніемъ десятичныхъ дробей, сложнаго тройнаго и цѣпного правилъ;—c) знаніе элементовъ буквеннаго исчисленія, съ уравненіями первой степени, и первоначальныхъ основъ геометріи на плоскости; d) всеобщія свѣдѣнія въ исторіи и географіи. Для пріема въ главную школу требуется: a) возрастъ не менѣе 17-ти лѣтъ отъ роду; b) свидѣтельство о бывшемъ доселѣ добронравномъ поведеніи; c) полное знаніе низшей математики въ томъ объемѣ, какъ она преподается въ приготовительной школѣ; нѣкоторыя свѣдѣнья въ естественной исторіи всѣхъ трехъ царствъ природы; наконецъ нѣкоторое умѣнье въ рисованьи отъ руки. Въ приготовительной школѣ ученики обязаны принимать участіе во всѣхъ урокахъ; въ главной школѣ выборъ предметовъ изученія свободенъ, но подчиняется необходимымъ постановленіямъ, съ тѣмъ чтобы не нарушить естественной послѣдовательности состоящихъ въ связи отраслей преподаванія. Всѣ ученики обязаны вести себя благопристойно и безупречно, оказывать подобающее уваженіе и послушаніе особенно личности и распоряженіямъ директора и учителей, тихо и внимательно сидѣть во время уроковъ и репетицій, не позже 10-ти минутъ спустя послѣ назначеннаго часа находиться на своихъ мѣстахъ въ учебной комнатѣ, въ случаѣ неизбѣжныхъ упущеній уроковъ представлять удовлетворительныя письменныя заявленія, а въ случаѣ болѣзни свидѣтельство отъ врача. Преподаваніе въ главной школѣ производится не по классамъ, а по отдѣльнымъ предметамъ, которые взятые вмѣстѣ смотря по обстоятельствамъ болѣе или менѣе восполняютъ научное образованіе ученика для извѣстной цѣли. Такъ напр., когда домогаются всеобщаго низшаго техническаго образованія, то назначается двугодичный курсъ: Первый годъ (приготовительная школа): минералогія 3 часа въ недѣлю, низшая математика 5 ч., рисованіе отъ руки 10 ч., естественная исторія 5 ч.—Второй годъ: теоретическая химія 5 ч , технологія 5 ч., геометрическое черченіе 10 ч., физика 5 ч., прикладная математика 3 ч. Для будущаго эконома назначенъ трехгодичный курсъ: Первый годъ (какъ въ предыдущемъ). Второй: практическая геометрія 5 ч., геогнозія 3 ч., ситуаціонное рисованіе 10 ч., прикладная математика 3 ч. Третій: теоретическая химія 5 ч., технологія 5 ч., физика 5 ч. Кто желаетъ обра-

зовать изъ себя геометра, тотъ можетъ распредѣлить свое ученіе въ три года слѣдующимъ образомъ: Первый годъ (какъ выше). Второй: высшая математика 5 ч., геогнозія 3 ч., геометрическое черченіе 10 ч., физика 5 ч., Третій: практическая геометрія 5 ч., технологія 5 ч., ситуаціонное рисованіе 10 ч. Для полнаго образованія въ химико-техническомъ дѣлѣ, въ томъ видѣ какъ оно требуется для практическихъ химиковъ, фармацевтовъ, горнозаводчиковъ и пр., полагается также три года: Первый годъ: (какъ выше). Второй: теоретическая химія 5 ч., геогнозія 3 ч., физика 5 ч. Третій: практическая химія 15 ч., техническая химія 5 ч. Для элементарнаго образованія въ машинномъ дѣлѣ достаточны слѣдующіе три годичныхъ курса: Первый годъ (какъ выше). Второй: технологія 5 ч., геометрическое рисованіе 10 ч., прикладная математика 3 ч. Третій: постройка машинъ 6 ч., физика 5 ч. Для особаго высшаго образованія въ механико-техническомъ дѣлѣ служитъ слѣдующій четырехгодичный курсъ: Первый годъ (какъ выше). Второй: высшая математика 5 ч., технологія 5 ч., геометрическое рисованіе 10 ч., прикладная математика 3 ч. Третій: практическая геометрія 5 ч., постройка машинъ 6 ч., архитектура 1-ый курсъ 10 ч., физика 5 ч. Четвертый годъ: архитектурная механика 4 ч., машиновѣдѣнье 15 ч. Курсъ для полнаго научнаго образованія къ гражданской архитектурѣ содержитъ въ себѣ пять лѣтъ: Первый годъ (какъ выше). Второй: высшая математика 5 ч., технологія 5 ч., геометрическое рисованіе 10 ч., физика 5 ч., прикладная математика 3 ч. Третій: практическая геометрія 4 ч., геогнозія 3 ч., архитектура 1-ый курсъ 18 ч., ситуаціонное рисованіе 10 ч. Четвертый: архитектурная механика 3 ч., архитектура 2-й курсъ 18 ч., моделлировка 10 ч., архитектурная механика 1 ч. Пятый: архитектура 3-й курсъ 28 ч. Для подготовки къ инженерному поприщу въ самомъ обширномъ смыслѣ шесть учебныхъ лѣтъ распредѣляются слѣдующимъ образомъ: Первый годъ (какъ выше). Второй (какъ въ гражданской архитектурѣ). Третій: теоретическая химія 5 ч., геогнозія 3 ч., архитектура 1-ый курсъ 18 ч. Четвертый: механика 3 ч., архитектура 2-ой курсъ 18 ч., архитектурная механика 1 ч. Пятый: практическая геометрія 5 ч., постройка машинъ 6 ч., ситуаціонное черченіе 10 ч. Шестой: машиновѣдѣнье 15 ч., постройка дорогъ, мостовъ, желѣзныхъ дорогъ и гидравлическія работы 16 ч.

Это преподаваніе поддерживается и поясняется научными и техническими музеями: собраніе моделей какъ пособіе для преподаванія машиновѣдѣнья, постройки машинъ, прикладной математики и механической технологіи содержитъ 1262 статьи машинныхъ элементовъ и конструкцій, часовъ, телѣгъ, водяныхъ ко-

лесъ, насосовъ, локомотивовъ и пр., — собраніе инструментовъ для употребленія въ технологическомъ преподаваніи содержитъ 7005 моделей инструментовъ для рѣзанья, литья, волоченья, бумажной фабрикаціи, дубленія, сапожнаго мастерства, литографіи и пр.;—собраніе техническихъ матеріаловъ для преподаванія механической технологіи и технической химіи состоитъ изъ 2254 нумеровъ, образцовъ древесныхъ породъ, пеньки, хлопка, шерсти, каучука, рога, жемчуга, металловъ и пр.; — собраніе фабрикатовъ для технологическаго преподаванія—изъ 5993 нумеровъ, крицы, желѣза, стали, чугунныхъ, рѣзныхъ, оловянныхъ, цинковыхъ, свинцовыхъ, золотыхъ и серебряныхъ товаровъ, продуктовъ, прядильнаго и ткацкаго производства, бумаги и картона, оттисковъ гравюръ и пр.; собраніе архитектурныхъ моделей, матеріаловъ, орнаментовъ и пр. для преподаванія архитектуры содержитъ 1204 образцовъ каменныхъ связей, конструкцій арокъ и сводовъ, крышъ, печей, столярныхъ работъ, колоннъ и капителей и пр.;—собраніе для преподаванія построекъ дорогъ, мостовъ, желѣзныхъ дорогъ и гидравлическихъ работъ также обладаетъ моделями и рисунками;—математическое собраніе содержитъ въ себѣ 348 нумеровъ угломѣровъ, нивеллирныхъ снарядовъ, сигнальныхъ аппаратовъ, для межеванія, для рисованія, моделей тѣлъ и плоскостей, кровельныхъ конструкцій, маятниковъ, рычаговъ и пр.; — физическій кабинетъ имѣетъ 362 нумера, относящіеся къ общей физики, акустикѣ, оптикѣ, теоріи теплоты, магнетизма и электричества;—химическое собраніе содержитъ въ себѣ 438 нумеровъ; минералогическое 3783, геогностическое 3119, зоологическое около ста млекопитающихъ и скелетовъ, множество чучелъ птицъ, рыбъ и пр.; ботаническое—большой гербарій, а библіотека 1400 томовъ. Успѣхи оказанные ганноверскою политехническою школой со дня ея основанія видны изъ слѣдующаго обзора:

Года.	Число учителей.	Число учениковъ и слушателей.	Издержки талеровъ.	
1834	11	153	7881	безъ окладовъ.
1844	10	214	6160	
1848	13	335	19026	дѣйствительный совокупный расходъ.
1856	14	272	25104	
1858	17	384	22462	
1861	22	460 (вкл. съ 3 ассистентами).	29752	
1863	28	440 (вкл. съ 3 ассистентами и 3 экстраордин. доцентами.)	32605	

Чѣмъ болѣе самостоятельности достигаетъ реальное училище, тѣмъ самостоятельнѣе и свободнѣе слагается и должна слагаться также политехническая школа, какъ университетъ одной изъ двухъ большихъ половинъ науки—а именно естественной и вытекающихъ изъ нея профессій. И какъ реальное училище, такъ и политехническая школа впредь будутъ все болѣе развиваться въ самостоятельныя органическія заведенія, оттого что имъ принадлежитъ значительная доля будущности.—

21.

Университеты.

Нѣмецкіе протестантскіе университеты, которые полнѣе всего представляютъ свойство высшей школы (производя изученіе менѣе механическимъ образомъ и предоставляя учителямъ и учащимся большую свободу, тогда какъ въ католическихъ университетахъ изученіе философіи предшествуетъ вступленію въ особенный факультетъ, а англійскіе придаютъ мало значенія лекціямъ, обращая болѣе вниманія на непрерывный процессъ самодѣятельности—), имѣютъ въ виду и должны быть средоточіями научнаго познанія, и какъ таковыя обнять всѣ отросли науки и установить между учителями и студентами свободныя духовныя сношенія. А потому одно изъ самыхъ существенныхъ жизненныхъ условій для нихъ—свобода преподаванія, выступающая съ требованьемъ, чтобы всякое научное направленіе и убѣжденіе имѣло право заявлять о себѣ. Но свобода преподаванія можетъ вполнѣ достичь своей цѣли единственно чрезъ свободу слушанья, такъ чтобы студенту предоставлялся выборъ, въ какомъ изъ университетовъ, какія лекціи и въ какой послѣдовательности желаетъ онъ слушать. А свобода слушанья въ свою очередь должна обратиться къ свободѣ общественной жизни студентовъ, съ тѣмъ чтобы въ предѣлахъ законности и благонравія они сами могли устроить свой быть какъ относительно образа жизни и обычаевъ, такъ и относительно ихъ общественныхъ сношеній, и этимъ путемъ образовать свойственный имъ характеръ.

Такая общинная самостоятельность съ самаго начала и была поэтому обезпечена за университетами и накрѣпко удерживалась ими,—пока въ исходѣ 18-го столѣтія имперскій сеймъ не издалъ особыхъ постановленій противъ распутства тайныхъ студенческихъ

сборищъ, и пока въ первыя десятилѣтія 19-го вѣка не сочли необходимымъ обуздать въ университетахъ новый пробудившійся въ мірѣ духъ свободы, считая ихъ колыбелью послѣдняго. Но вѣдь этотъ духъ свободы повелъ нѣмецкихъ студентовъ въ передовые ряды бойцовъ противъ наполеоновскаго деспотизма, и онъ же по окончаніи войны воплотился въ собраніяхъ буршеншафтовъ. Іена подала въ этомъ первый примѣръ, основавъ въ годовщину ватерлоской битвы 18 іюня 1816-го г. буршеншафтъ, разославъ прокламацію къ высшимъ школамъ въ Берлинѣ, Бреславлѣ, Эрлангенѣ, Гисенѣ, Гёттингенѣ, Грейфсвальдѣ, Гейдельбергѣ, Килѣ, Кёнигсбергѣ, Лейпцигѣ, Марбургѣ, Ростокѣ и Тюбингенѣ и пригласивъ ихъ на торжество въ Вартбургъ 18-го октября 1817-го г.,— „на торжество реформаціи, побѣды при Лейпцигѣ и перваго радостнаго и дружескаго собранія нѣмецкихъ буршей въ третій великій юбилей реформаціи. „Торжество было отпраздновано, а въ заключеніе сожгли разныя написанныя въ не-германскомъ духѣ сочиненія. Затѣмъ 18-го октября депутаты 14-ти университетовъ основали въ Іенѣ всеобщій германскій буршеншафтъ, установившій равноправность всѣхъ преимуществъ и обязанностей буршей и поставившій себѣ цѣлью:„христіански германское образованіе всякой тѣлесной и духовной силы на службу отечеству“. „Всеобщій германскій буршеншафтъ—такъ гласитъ первое изъ „основныхъ положеній“, — не что иное какъ свободное соединеніе въ одно цѣлое всей научно образующейся въ высшей школѣ германской молодежи, основанное на отношеніи послѣдней къ будущему единству германскаго народа“. Потомъ четвертое положеніе: „Всеобщій германскій буршеншафтъ возникаетъ единственно ради того, чтобы чѣмъ далѣе, тѣмъ больше представлять собою образъ расцвѣтающаго въ свободѣ и объединеніи народа, чтобы въ развитіи всякой тѣлесной и духовной силы обрѣсть національную буршевскую жизнь и въ свободной, равной и уряженной общественности подготовить своихъ членовъ къ народной жизни, дабы каждый изъ нихъ вознесся до такой степени самосознанія, чтобы онъ въ чистой своеобразности проявилъ во всемъ блескѣ величіе германскаго національнаго духа.“— Эти юношескимъ воодушевленіемъ къ свободѣ подсказанные законы послужили поводомъ къ тому, чтобы заподозрить и обвинить буршеншафтъ въ политически опасныхъ замыслахъ, а съ другой стороны подозрѣнія натолкнули молодежь на ложные пути,—пока наконецъ убійство, совершенное Зандомъ, не подало реакціонной партіи поводъ отождествить свободу нѣмецкихъ университетовъ съ умерщвленіемъ Коцебу; и вотъ карлсбадскія постановленія ограничили самостоятельность университетовъ, подчинивъ ихъ въ политическомъ отношеніи строгому надзору и опекѣ правитель-

ства. Сентября 20-го 1819-го г. сеймъ обнародалъ: 1) „При каждомъ университетѣ назначается надѣленный цѣлесообразными инструкціями и обширными правами чрезвычайный уполномоченный отъ правительства, имѣющій свое мѣстопребываніе въ университетскомъ городѣ. Онъ обязанъ блюсти о строжайшемъ исполненіи существующихъ законовъ и дисциплинарныхъ предписаній, тщательно слѣдить за духомъ, въ какомъ академическіе учителя читаютъ публичныя и частныя лекціи и, не вмѣшиваясь впрочемъ въ научное содержаніе и учебные методы, давать имъ благотворное, вліяющее на будущее назначеніе учащейся молодежи направленіе; наконецъ обращать неуклонное вниманіе на все, что можетъ способствовать преуспѣянію нравственности, добраго порядка и наружнаго благочинія въ средѣ студентовъ. Отношеніе этого чрезвычайнаго уполномоченнаго къ академическимъ сенатамъ въ сообщенныхъ ему отъ высшаго вѣдомства инструкціяхъ по поводу вызвавшихъ назначеніе его обстоятельствъ должно быть установлено по возможности точнѣе, такъ же какъ и все, что находится въ связи съ непосредственнымъ назначеніемъ его круга дѣйствія и дѣлопроизводства.“ 2) „Союзныя правительства взаимно обязуются устранять изъ университетовъ и отъ всякихъ иныхъ учительскихъ должностей какъ университетскихъ, такъ и вообще публичныхъ учителей, которые, явно нарушая свои обязанности, выходя изъ предѣловъ своего призванія, злоупотребляя своимъ вліяніемъ на умы молодыхъ людей, распространяя пагубныя ученія, враждебныя для общественнаго порядка и спокойствія, или подкапывающія основы существующаго государственнаго строя несомнѣнно обнаружили свою неспособность къ отправленію поручаемой имъ важной должности; причемъ правительства не должны останавливаться ни передъ какимъ препятствіемъ, пока настоящее постановленіе находится въ силѣ и пока не заявлены окончательныя постановленія касательно этого пункта. Но эта мѣра да приводится въ исполненіе не иначе какъ по вполнѣ доказанному донесенію назначеннаго при университетѣ государственнаго уполномоченнаго, или по предварительно вытребованному отъ него докладу. Уволенный такимъ образомъ учитель ни въ какомъ изъ остальныхъ союзныхъ государствъ не можетъ быть назначаемъ ни при одномъ общественномъ учебномъ заведеніи.“ 3) „Существующіе съ давнихъ поръ законы противъ тайныхъ или недозволенныхъ союзовъ въ университетахъ должны поддерживаться во всей ихъ силѣ и строгости, и особенно слѣдуетъ распространить ихъ на основанное нѣсколько лѣтъ тому назадъ товарищество, извѣстное подъ именемъ всеобщаго буршеншафта, и тѣмъ болѣе, что въ основѣ этого общества лежитъ непозволительное условіе постоянныхъ связей и сношеній между разными университетами. Въ отношеніи этого пункта правитель-

ственнымъ уполномоченымъ вмѣняется въ обязанность чрезвычайная бдительность. Правительства обязуются взаимно, чтобы особи, явно пребывающія по обнародованьи настоящаго постановленія въ тайныхъ или недозволенныхъ союзахъ, или вступившія въ нихъ, не допускались ни къ какой общественной должности.“ 4) „Ни одинъ изъ студентовъ, исключенныхъ изъ университета по утвержденному правительственнымъ уполномоченнымъ или вслѣдствіе его донесенія послѣдовавшему приговору академическаго сената, ни одинъ также изъ удалившихся оттуда съ цѣлью избѣжать такого приговора, не долженъ быть допускаемъ ни въ какой изъ другихъ университетовъ, и вообще ни въ одинъ изъ нихъ не слѣдуетъ принимать студента безъ удовлетворительнаго свидѣтельства о благонравномъ поведеніи изъ покинутаго имъ заведенія.“ — Благодаря этимъ декретамъ съ тѣхъ самыхъ поръ начали процвѣтать преслѣдованья „демагогическихъ происковъ“, а со стороны студентовъ возникли ожесточеніе и оппозиція вытѣсняемаго изъ публичности тайнаго буршеншафта противъ правительствъ; а вслѣдствіе этого на общественную самостоятельность университетовъ налагались все новые и новые путы, даже совершенно возбранялось посѣщеніе нѣкоторыхъ изъ нихъ, напр. Цюрихскаго и Гейдельбергскаго, и наконецъ въ 1834-мъ г. постановлено было сеймомъ, что назначается особое вѣдомство для внесенія студентовъ въ матрикулъ подъ веденьемъ правительственнаго уполномоченнаго.—Въ новѣйшее время нѣкоторыя изъ этихъ постановленій отмѣнены; но съ другой стороны вслѣдствіе жадной погони за наживой въ студентахъ потухъ вольнолюбивый духъ научныхъ занятій, и теперь, для того чтобы вновь освободить учащихся отъ ремесленнической рутины, необходимо сообщить окоченѣвшей въ текущемъ десятилѣтіи наукѣ свѣжій толчокъ въ новомъ направленіи.—

Въ какомъ духѣ это должно совершиться и къ какой цѣли повести—вотъ что показалъ въ первое десятилѣтіе своего существованія университетъ девятнадцатаго вѣка, а именно Берлинскій, какъ представитель того научнаго направленія. Этотъ университетъ сдѣлался національнымъ институтомъ. „Государство должно наверстать духовными силами то, что утратило въ физическихъ“, сказалъ Фридрихъ Вильгельмъ III въ 1807-мъ году, въ то время, когда Пруссія болѣе всего подавлена была иноземнымъ побѣдителемъ, и слова эти послужили рычагомъ для основанія Берлинскаго университета; а мужъ, исполненный высокихъ помысловъ Перикла,—какъ прекрасно выразился Бёкъ,—Вильгельмъ Гумбольдтъ, глубоко проникшись мыслью, что поднять государство можно только нравственными средствами, пытался привесть въ исполненіе выраженную волю короля. Въ 1809-мъ г. въ проектѣ, предложенномъ королю касательно основанія университета“—онъ сказалъ: „Довѣ-

ріе, питаемое до сихъ поръ всею Германіею къ вліянію Пруссіи на истинное просвѣщеніе и высшее духовное образованіе, не только не упало вслѣдствіе недавнихъ несчастныхъ событій, а напротивъ усилилось еще болѣе. Всѣ видѣли, какимъ духомъ проникнуты новыя государственныя учрежденія Вашего королевскаго величества, и съ какою готовностью, даже въ годину великихъ бѣдствій, поддерживаются и улучшаются научные институты. А потому владѣнія Вашего величества могутъ и будутъ впредь занимать также въ этомъ отношеніи передовое мѣсто въ Германіи и оказывать рѣшительное вліяніе на ея умственное и нравственное образованіе. Такому довѣрію весьма много содѣйствовала мысль объ основаніи всеобщаго учебнаго заведенія въ Берлинѣ. Только такіе высшіе институты въ состояніи распространить свое вліяніе даже за предѣлы государства. А потому, если Ваше королевское величество окончательно утвердите это учрежденіе и обезпечите его исполненіе, то Вы вновь привяжете къ себѣ самыми крѣпкими узами всѣхъ, кто въ Германіи заинтересованъ образованіемъ и просвѣщеніемъ, Вы возбудите новое рвеніе и новый порывъ къ возстановленію вашего государства, и притомъ въ такое время, когда одна часть Германіи разорена войною, а въ другой господствуетъ чуждое нарѣчіе иноземнаго властителя, Вы откроете нѣмецкой наукѣ едва-ли теперь кѣмъ нибудь чаемое убѣжище.“ Въ этомъ духѣ въ 1810-мъ г. и былъ основанъ и открытъ университетъ. Онъ задуманъ въ широкомъ національномъ смыслѣ какъ образовательное убѣжище всего нѣмецкаго народа и потому въ тѣсной связи съ гражданскою и политическою жизнью,—свободный отъ всякой провинціальной ограниченности, но свободный также и отъ всякаго фантастическаго космополитизма. Университетъ созданъ не только въ національномъ, но и въ научномъ духѣ 19-го столѣтія. Онъ не продуктъ теологіи подобно большей части прежнихъ университетовъ; онъ воздвигнутъ на великолѣпномъ духовномъ универсализмѣ, который въ первое десятилѣтіе 19-го вѣка вытекъ изъ нѣмецкой философіи, который органически воплотилъ единичныя спеціальныя знанія во всеобщую систему науки и призналъ за каждымъ изъ нихъ право на научность лишь постольку, поскольку это знаніе какъ членъ входило въ связь со всѣмъ научнымъ организмомъ вообще. А въ то же время, отнюдь не потакая одностороннему идеализму философіи, университетъ усвоилъ себѣ могущественныя эмпирическія науки, филологію, исторію, естествовѣдѣнье и пр.; онъ оживилъ такимъ образомъ философію опытными знаніями и въ ней же связалъ послѣднія воедино,—что наглядно выразили уже первые четыре столпа университета, а именно: Шмальцъ, многосторонній юристъ, Вольфъ, геніальный возобновитель классическихъ ученій,

Фихте, глубоко чуствовавшій и смѣло заявлявшій о злобѣ дня, неуклонно устремляя взглядъ на конечную цѣль человѣчества, и Шлейермахеръ, „проповѣдникъ историческаго христіанства и вмѣстѣ съ тѣмъ учитель философіи, который перевелъ Платона и истолковалъ Павла, который высоко уважая греческую древность считалъ лучшимъ своимъ торжествомъ, когда ему удавалось восторженныхъ учениковъ ея увлечь къ признанію христіанства,“—четыре мужа, „изъ которыхъ каждый составлялъ факультетъ.“ Берлинскій университетъ имѣлъ въ виду, не пренебрегая спеціальною ученостью, собрать въ одинъ фокусъ все высшее общечеловѣческое, но не раздроблять научнаго образованія на единичныя части по наружнымъ цѣлямъ и условіямъ: такъ хотѣлъ Вильгельмъ Гумбольдтъ. Этотъ научный духъ, основавшій Берлинскій университетъ и жившій въ немъ въ первыя десятилѣтія его существованія, сдѣлалъ его въ то же время представителемъ истиннаго протестантизма, который единство разныхъ теологическихъ направленій обрѣлъ въ благочестивой вѣрѣ, который познаяъ, что внутренняя религіозная жизнь необходимо отличается отъ представленія религіи и отъ вѣроученія, и что церковный догматъ и догматика неослабно преуспѣваютъ вмѣстѣ съ научнымъ познаніемъ, а теологія имѣетъ право на научность лишь постольку, поскольку она свободно слагается по законамъ науки. „Исходя отъ истинно протестантскаго духа—говоритъ Краузе—и въ тѣсномъ взаимнодѣйствіи съ свободною живою евангелическою церковью, съ возникающею вновь сомкнутою національною жизнью, университетъ долженъ и хотѣлъ быть всеобщимъ убѣжищемъ, гдѣ всякія человѣческія знанія, съ рвеніемъ спеціальнаго изслѣдованья и имѣя постоянно въ виду совокупный научный организмъ, преподавались и изучались бы свободно по законамъ науки и единственно съ цѣлью научныхъ изслѣдованій, такъ чтобы молодое поколѣніе націи прониклось духомъ и идеалами знанія и мощью высокаго нравственнаго образованія, чтобы такимъ путемъ пріуготовить непосредственно для отечества и для церкви достойныхъ членовъ и дѣятельныхъ учителей.“ И этотъ духъ, въ какомъ основанъ былъ Берлинскій университетъ, который въ первое двадцатилѣтіе его существованія собралъ въ немъ все, что было великаго, смѣлаго и геніальнаго, и соединилъ знатнѣйшихъ учителей съ славными нѣмецкими учениками: вотъ какой духъ долженъ былъ господствовать и проникнуть собою вообще все въ университетахъ 19-го столѣтія.—

Къ Берлинскому университету слѣдовало привязать дальнѣйшее развитіе нѣмецкой университетской жизни; его примѣръ долженъ былъ обновить старые ея зародыши и возбудить новые.—Все живущее должно обновляться и развиваться далѣе; такъ точно и до-

стопочтенные университеты съ ихъ немаловажнымъ вліяніемъ на развитіе всеобщей и національной жизни нуждаются въ реформѣ; но до сихъ поръ не успѣли еще согласиться, въ чемъ она должна состоять. Вслѣдствіе жалобы на то, что собственно научное стремленіе студентовъ все болѣе и болѣе уступаетъ мѣсто занятіямъ для наживы, возникла мысль о раздѣленіи или объ отдѣленіи частью профессіональныхъ знаній отъ изученія самой свободной науки. Это прежде всего высказано Фр. А. Вольфомъ: „Acute (sagaciter) vidit nuper ingeniosus scriptor periodici libri (Исторія и политика, 1804 г. стр. 382) hoc praecipue vitio laborare majorum scholarum iustitutionem, quod eas non minus minutis (civilis) vitae usibus aptas, quam ad culturam maximarum, quibus natura hominis informari potest doctrinarum, utiles esse velimus. Ita vero fieri, ut neutri horum consiliorum satis conveniant, nec ad spem respondeant.“ *) Фихте далъ болѣе широкое выраженіе этой мысли въ своей статьѣ: „Дедукціонный планъ имѣющаго основаться въ Берлинѣ высшаго учебнаго заведенія, написанный въ 1807-мъ году.“ Онъ имѣлъ въ виду соорудить въ Берлинѣ не только обыкновенный университетъ, но какъ бы основанное на немъ въ видѣ вершинной точки научное образовательное заведеніе, названное имъ „школою искусства научнаго умственнаго упражненія.“ „Въ немъ въ видѣ научнаго искусства предполагалось преподавать и изучать умѣнье учиться.“ На этотъ конецъ ученикъ подъ надзоромъ учителя долженъ былъ самъ работать по извѣстному плану и постепенно подвигаться отъ ученичества къ мастерству. Учитель даетъ только матеріалъ и побуждаетъ къ труду; исполненіе предоставляется ученикамъ. Учителя и ученики живутъ вмѣстѣ; общее домохозяйство, потребности относительно квартиры, стола, одежды, письменныхъ принадлежностей и книгъ выполняются особымъ экономическимъ управленіемъ, такъ что ученикамъ выдаются лишь незначительныя карманныя деньги. Принимаются только такіе студенты, которые жаждутъ науки ради науки, а не для наживы, и которые оказываются наиболѣе способными къ изученію знаній или къ высшимъ государственнымъ должностямъ. Они подъ именемъ регулярныхъ (regulares) считаются настоящими учениками искусства; отъ нихъ слѣдуетъ отличать иррегулярныхъ (irregulares) обыкновенныхъ студентовъ, которымъ разрѣшается только отчасти поль-

---

*) Талантливый писатель періодическаго изданія недавно остроумно замѣтилъ: образованіе въ университетахъ главнѣйше страдаетъ тѣмъ недостаткомъ, что мы хотимъ приспособить ихъ и къ мелочнымъ житейскимъ нуждамъ, точно такъ же какъ и къ развитію высшихъ образовательныхъ знаній. Вслѣдствіе этого университеты и не удовлетворяютъ вполнѣ ни одной изъ этихъ цѣлей и не отвѣчаютъ возлагаемымъ на нихъ надеждамъ.

зоваться заведеніемъ. Регулярные группируются въ семьи подъ однимъ домохозяиномъ, который вмѣстѣ съ тѣмъ также и президентъ семейнаго суда. Они въ случаѣ нужды живутъ въ разныхъ домахъ, но считаются правительствомъ какъ одно семейное цѣлое, которое какъ таковое ручается за своихъ членовъ. Учителя и ученики носятъ въ видѣ почетной одежды мундиръ, выказывающій ихъ преимущество передъ иррегулярными. Регулярные пользуются собственнымъ независимымъ управленіемъ, тогда какъ иррегулярные подчиняются общей полиціи. Если послѣдніе злоупотребляютъ разрѣшаемымъ имъ доступомъ въ научную школу искусства, то они подлежатъ исключенію. Они продолжаютъ свои профессіональныя занятія, но распадаются на новиковъ и поступающихъ въ научную школу искусства; послѣдніе могутъ жить подобно регулярнымъ, но лишены правительственной гарантіи. Разные округи и города въ Пруссіи по предложенію Фихте должны открыть даровыя мѣста для регулярныхъ, выбирая ихъ изъ лучшихъ учениковъ гимназіи; потому что эти ученики искусства имѣютъ безплатно пользоваться преподаваніемъ, а учителя получаютъ установленный окладъ и сверхъ того гонораръ отъ иррегулярныхъ. Что касается до занятій въ институтѣ искусства, то Фихте придаетъ самое важное значеніе философской основѣ. Предполагалось отыскать философа для такого заведенія, который умѣнье философствовать постигалъ бы какъ искусство, а ради единства ученія помимо него не слѣдовало бы допускать никакого другого философа. Кромѣ философіи преподается филологія, математика, исторія и естествознаніе, правовѣдѣнье, поскольку оно основано на философіи, и медицина, поскольку она опирается на естественныя науки. Теологія подлежитъ исключенію, пока она помимо естественнаго откровенія доискивается иной основы. Въ высшемъ ихъ развитіи институты эти должны сдѣлаться профессорскими семинаріями; Фихте сѣтуетъ о томъ, что никогда не думали о подготовкѣ академическихъ учителей, какъ будто само собою разумѣется, что всякій сумѣетъ преподавать то, что онъ знаетъ. Отъ учителя потребуется высшее искусство преподаванія и энциклопедически-философское образованіе. Онъ на одинъ только годъ назначается къ преподаванію, потомъ его точно также вновь избираютъ отъ времени до времени. Старые учителя, замѣстить которыхъ болѣе свѣжими силами окажется цѣлесообразнымъ, поступаютъ въ высшія государственныя должности или дѣлаются членами академіи. Послѣдняя какъ третье и высшее учрежденіе стоитъ надъ университетомъ и школою искусства и считается заведеніемъ чистой науки. Званіе академика неотмѣнимо; назначаемые въ государственныя должности также остаются свободными членами академіи. Академики въ сенатскихъ совѣщаніяхъ осталь-

ныхъ двухъ заведеній составляютъ совѣтъ старшихъ; они постоянно словомъ и дѣломъ, даже въ научномъ отношеніи, помогаютъ ординарнымъ учителямъ. Академія содержитъ научныя посольства при другихъ подобныхъ учрежденіяхъ. Въ знакъ того, что они составляютъ одно органическое цѣлое, всѣ три заведенія ежегодно собираются на совмѣстное торжество. Каждое изъ нихъ изъ года въ годъ вноситъ въ книгу искусства все, что въ немъ совершалось. Это какъ бы энциклопедическій отчетъ, состоящій изъ наблюденій учителей и сочиненій учениковъ. Кромѣ этой книги искусства имѣется еще другая, предметная, въ которой отмѣчаются научныя открытія.— Планъ Фихте заслужилъ одобренія отъ подлежащихъ вѣдомствъ, но на практикѣ не былъ приведенъ въ исполненіе. Вышедшіе одновременно съ нимъ проекты Вольфа и Шлейермахера придерживались вообще старины. Шлейермахеръ въ 1808-мъ г. въ его „Случайныхъ мысляхъ и пр.“ рѣшительно возстаетъ противъ отдѣленія собственно научно занимающихся отъ эмпирическихъ ученыхъ. Мысль о такомъ отдѣленіи, говоритъ онъ, ужасна и страшна для всякаго принимающаго живое участіе въ образованіи молодежи. Во всѣхъ студентахъ безъ различія необходимо противодѣйствовать ремеслеобразному занятію науками; потому что высшимъ научнымъ образованіемъ и научнымъ смысломъ только и поддерживается въ будущемъ государственномъ сановникѣ стремленіе къ улучшенію, а вслѣдствіе того и развитіе вообще. Собственно университетъ по существу своему заключается въ философскомъ факультетѣ, а теологическій, юридическій и медицинскій не что иное какъ спеціальныя школы. „Университетъ долженъ обнять всякое знаніе, и въ способѣ какъ онъ печется о каждой единичной вѣтви выразить ея естественное и внутреннее отношеніе къ совокупности наукъ, ея ближайшее и дальнѣйшее отношеніе къ общему средоточію.“ „Философіею открывается видъ на обѣ большія области природы и исторіи, и предметы самые общіе въ той и другой должны быть точно также вездѣ общими.“ „Цѣль университета не ученіе, а познаваніе.“ Всилу послѣдняго взгляда Шлейермахеръ и требуетъ методическаго преподаванія. „Оно да стремится яснѣе освѣтить съ одной стороны общее внутреннее содержаніе слушателей, какъ необладаніе, такъ и безсознательное обладаніе ими тѣмъ, что имъ предстоитъ пріобрѣсть, а съ другой стороны внутреннее содержаніе учителя, его собственное обладаніе этою идеей и ея дѣятельность въ немъ. Оно должно быть искусствомъ, чтобы указать слушателямъ скудость ихъ внутренняго состоянія и крайнюю причину всего ничтожнаго въ невѣдѣньи; потомъ учитель да заставитъ возникнуть передъ слушателями все, что онъ говоритъ: онъ долженъ не разсказывать то, что знаетъ, а напротивъ, воспроизводить

собственное познаваніе, самый фактъ, такъ чтобы они постоянно не только собирали свѣдѣнья, но непосредственно созерцали дѣятельность разума въ воспроизведеніи познаванія и созерцая подражали этому".—Такимъ образомъ Шлейермахеръ изгоняетъ прежнюю рутину въ университетскомъ преподаваніи, которая въ язвительныхъ словахъ Мефистофеля въ „Фаустѣ"—

«И до того въ писаньи изощритесь,
«Какъ будто бъ духъ святой вамъ диктовалъ!»

подверглась безсмертной сатирѣ, и признаетъ отвѣчающій требованьямъ новѣйшей педагогики генетическій принципъ преподаванія, господство котораго отнюдь не зависитъ отъ какой либо формы обученія. Шлейермахеръ и самъ былъ мастеръ въ искусствѣ осуществлять въ лекціи этотъ новометодическій принципъ.—Методическая группа вызвала нападки главнѣйше со стороны Теремина и Дистервега. Хотя послѣдній въ его статьѣ „Порча въ нѣмецкихъ университетахъ" и упрекаетъ высшія школы въ томъ, что ихъ вліяніе на возбужденіе національнаго чувства слѣдуетъ считать равнымъ нулю, а въ нравственномъ отношеніи—отрицательнымъ, однако этотъ мастеръ методики ратуетъ все-таки главнѣйше противъ „тетрадочной мудрости", ему хотѣлось бы какъ аудиторіи, такъ и школьные классы преобразовать въ поприща умственнаго упражненія, а для этого ему и казалась необходимою учебная форма діалога. Министръ Ладенбергъ своими постановленіями пытался осуществить на практикѣ предложенія Дистервега; но и эти попытки, точно такъ же, какъ многія другія, безслѣдно прошли въ дѣйствительности.

Изъ вновь предлагавшихъ въ послѣднее время университетскія реформы отличаются Гервинусъ и Юргенъ Бона Мейеръ. Первый изъ нихъ написалъ „Планъ къ реформамъ нѣмецкихъ университетовъ". (Собраніе мелкихъ историческихъ сочиненій Гервинуса. Томъ 7.), а Мейеръ: „Мысли о современномъ развитіи нѣмецкихъ университетовъ." Гамбургъ 1860. Гервинусъ называетъ сліяніе практическихъ и спекулятивныхъ наукъ несуразнымъ, какимъ-то выродкомъ изжившихся учрежденій средневѣковья. Въ древности эти школы были-де чистыми философскими школами. Онъ подобно Фихте настаиваетъ на отдѣленіи философскаго факультета отъ остальныхъ; но между тѣмъ какъ Фихте на свой „университетъ, на эту научную школу искусства и на академію" смотритъ какъ на одно цѣлое, Гервинусъ въ то же время требуетъ даже мѣстнаго отдѣленія философскаго факультета отъ двухъ остальныхъ. Первый изъ нихъ самъ по себѣ возводится въ университетъ, и остальные факультеты строго отдѣляются въ

видѣ профессіональныхъ школъ подъ именемъ академій. Этотъ будущій университетъ и имѣетъ затѣмъ занять середину между гимназіею и академіей. Въ немъ продолжается философское ученіе, преподаются философія, литература, исторія, математическія и физическія науки. Затѣмъ путемъ энциклопедіи спеціальныхъ наукъ онъ имѣетъ подготовить къ академіи. И такъ у Гервинуса университетъ служитъ приготовительнымъ заведеніемъ, а не какъ у Фихте, вершинною точкою высшей школы. Въ его университетѣ не признается свобода посѣщенія лекцій, а допускается только болѣе ограниченный выборъ послѣднихъ. Филологи остаются въ немъ 4 года и 1 годъ въ академіи; медики наротивъ того посѣщаютъ 2 года университетъ, а остальное время свою академію. Число посѣщающихъ университетъ должно быть конечно болѣе ограниченное. Чтобы достичь такого ограниченія, для этого каждый городъ въ 20,000 жителей долженъ обладать по возможности однимъ такимъ университетомъ, а чтобы не слишкомъ возросли издержки на содержаніе, для этого не только учителя гимназій, но вообще всѣ получившіе ученую степень чиновники въ городѣ должны имѣть право преподавать въ университетѣ, не требуя за то никакого вознагражденія. Никто не можетъ быть назначаемъ учителемъ въ академіи, пока въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ онъ не читалъ въ одномъ изъ университетовъ безплатно энциклопедическихъ лекцій. Гимназію и университетъ лучше всего содержать въ одномъ и томъ же городѣ, тогда какъ мѣстное соединеніе университета съ академіей не должно быть допускаемо. Затѣмъ Гервинусъ того мнѣнія, что извращенное преподаваніе въ университетахъ нанесло и все еще наноситъ много вреда; онъ требуетъ конверсаторій, особыхъ часовъ повтореній и испытаній, въ которые сообщались и обсуждались бы личные труды учащихся, приватнаго сношенія учителя съ слушателями, въ которомъ господствовала бы настоящая бесѣда.—Какъ прежде противъ Дистервега, такъ и теперь противъ предложеній Гервинуса горячо и рѣзко возстали Тиршъ и другіе. Мысль отдѣлить философскій факультетъ совершенно отъ университета, была правда принята съ сочувствіемъ въ Баваріи, гдѣ дѣйствительно и образовались подобнаго рода институты подъ именемъ лицеевъ; но въ сущности все осталось по старому.—По слѣдамъ Гервинуса пошелъ неизвѣстный авторъ статьи о „нынѣшней студенческой жизни“ въ Нѣмецкомъ трехмѣсячномъ изданіи отъ 1855-го года, т. 4. Гервинусъ не желаетъ институтскаго общежитія студентовъ, тогда какъ сказанный авторъ чаетъ спасенія именно въ этомъ общежитіи, но безъ монастырской дисциплины прежнихъ временъ. Онъ порицаетъ, что преподаваніе университетскихъ профессоровъ побуждаетъ студентовъ только воспри-

нимать и полагаетъ единственно успѣшное развитіе нашихъ университетовъ въ томъ, чтобы они придавали болѣе важное значеніе возбуждающимъ самодѣятельность отраслямъ нашего университетскаго образованія. Но какимъ образомъ такая цѣль должна достигаться студенческимъ сожитіемъ, этого вовсе не видать въ сказанномъ сочиненіи. Вопреки такимъ предложеніямъ академическая свобода всегда окажется цѣлесообразною и сохранится.—Юргенъ Бона Мейеръ не требуетъ совершеннаго преобразованія, но только отвѣчающей современнымъ условіямъ реформы университетовъ. И онъ также видитъ вредъ въ ошибочномъ сліяніи связующихъ науку и жизнь элементовъ; но ему кажется, что спасеніе должно совершиться не предлагаемыми доселѣ путями. Соединяющая единичные факультеты связь кажется ему вездѣ не настолько тѣсною, какъ бы то желательно было всилу идеальнаго единства знанія. Совмѣщеніе всего вообще знанія въ одномъ университетѣ по немъ необходимо вышедшее изъ нѣмецкаго духа благое дѣло, которое однако не препятствуетъ, чтобы въ этой сообщности обратили вниманіе на подготовку къ спекулятивной или къ эмпирической наукѣ. Онъ не требуетъ, чтобы ученіе началось однимъ или двумя обязательными философскими годами, какъ хотѣлось Шлейермахеру, потому что философское возбужденіе и развитіе всегда должно идти параллельно съ подготовкой къ профессіональной наукѣ и такимъ образомъ отвѣчать стремленію нашей эпохи связать между собою самымъ тѣснымъ образомъ науку и жизнь. Сверхъ того въ каждомъ факультетѣ имѣются пути какъ въ теоріи, такъ и въ практикѣ. По мнѣнію Мейера Тренделенбургъ почти угадалъ истину, полагая что философскій факультетъ имѣетъ задачею подготовить къ учительскому званію. Точно также и Эрдманъ, по мысли котораго этотъ факультетъ долженъ способствовать особенной практикѣ, а именно учебной, которая имѣетъ въ виду преуспѣяніе науки. Измѣненіе способа преподаванія, именно въ философскомъ факультетѣ, кажется Мейеру неминуемою необходимостью. „Мы нуждаемся въ учебной практикѣ, которая на различіе потребностей разныхъ предметовъ изученія обращала бы болѣе вниманія, нежели то дѣлается въ настоящее время въ университетахъ.“ „Въ неудовлетворительности этой практики заключается причина чуть-ли не всеобщихъ жалобъ на матеріализмъ и эмпиризмъ нашего современнаго научнаго направленія.“ „Ни съ чѣмъ несообразно требованіе, чтобы для медика, физика или химика пяти-или шести часовая лекція зоологіи и ботаники имѣла бы такое же значеніе какъ и для будущаго спеціальнаго зоолога и ботаника или для преподавателя естественной исторіи въ гимназіи. Это требованіе будетъ еще несообразнѣе, если настаивать, чтобы ради всеоб-

щаго образованія юристы и теологи также пользовались при этомъ благотворнымъ и увлекательнымъ поученіемъ". „Потому-то философскій факультетъ и имѣетъ особенною задачею всеобщій матеріалъ своей науки приноровить къ потребностямъ учащихся въ разныхъ размѣрахъ и различными способами. Взамѣнъ однѣхъ и тѣхъ же лекцій для всѣхъ вообще, должны бы читаться различныя смотря по существующимъ условіямъ. Тогда какъ для естествовѣда и преподавателя естественной исторіи было бы цѣлесообразно назначить на цѣлый годъ пятичасовую лекцію зоологіи, въ то же время для медика оказалось бы пожалуй достаточно ограничиться перечнемъ сообщаемымъ въ двухчасовой лекціи одного только семестра". „При этомъ хорошо было бы всеобщій научный матеріалъ въ непосредственномъ также отношеніи употребить въ пользу частнаго профессіональнаго знанія". „Можно бы напр. прочесть лекцію о вліяніи философіи на медицинскія теоріи со временъ Лейбница, и при томъ лишь въ главныхъ чертахъ изложить общій ходъ развитія новѣйшей философіи. Къ сожалѣнію все еще господствуетъ предубѣжденіе будто такими лекціями, встрѣчающимися иногда въ связи съ главными, дѣлается лишь уступка матеріалистическому спеціальному пошибу нашего современнаго духа; онѣ напротивъ того необходимые, своевременные и вполнѣ естественные рычаги къ вождѣленному идеализму будущаго". По мнѣнію Мейера въ корпорацію академическихъ учителей должна проникнуть педагогическая жизнь, общество это должно быть одушевлено единымъ духомъ. „Нельзя не возмущаться, когда въ высшемъ заведеніи страны въ одно и то же время доценты одной и той же корпораціи передаютъ какъ самое основательное знаніе, такъ и самую блестящую нелѣпицу, по поводу анатомико-антропологическаго значенія Моисеевой скиніи завѣта". Истинное корпоративное учрежденіе составило бы эпоху въ исторіи нашихъ университетовъ. Въ настоящее время единичные доценты въ своемъ преподаваніи черезъ-чуръ мало сообразуются другъ съ другомъ. „Относительно приватдоцентовъ такое невниманіе возводится рѣшительно въ принципъ, а между тѣмъ внутреннее развитіе университетовъ требуетъ кажется преуспѣянія приватдоцентуры." Только при помощи этихъ доцентовъ и возможенъ предлагаемый, признанный необходимымъ переворотъ въ способѣ преподаванія. Развитіе доцентуры представляетъ еще ту выгоду, „что благодаря болѣе свободной дѣятельности приватдоцентовъ проникло бы болѣе жизни во всю ученую корпорацію, въ педагогическихъ совѣщаніяхъ которой имъ въ такомъ случаѣ слѣдовало бы конечно также принять участіе, а сверхъ того, этимъ путемъ могло бы составиться болѣе правильное и безпристрастное сужденіе о педагогическомъ дарованіи доцента". Для того чтобы

университеты развили цвѣтущую, современную жизнь, необходимо, чтобы доценты были не только отличными знатоками науки, но по уму и сердцу дѣйствительно академическими учителями. Это искусство, какъ и всякое другое, пріобрѣтается безъ сомнѣнія подготовкою и упражненіемъ"; спрашивается однако, достижимо ли оно при помощи профессорской семинаріи. Во Франціи существуетъ такой институтъ, а именно нормальная школа (Ecole normale), гдѣ приготовляются потребные въ странѣ для высшихъ учебныхъ заведеній доценты. Мейеръ не требуетъ для Германіи такого рода заведенія. Онъ пока хочетъ только, чтобы признана была необходимость педагогической подготовки и постояннаго обсужденія касательно порядка ученія. „Надо главнѣйше добиваться, чтобы гласно и рѣшительно признали, какъ необходимы такія педагогическія соображенія;—чтобы не ограничивали свободы студента, если не лишаютъ его свободы изъ искаженно предлагаемаго предмета извлекать полезное; — чтобы не считали униженіемъ своего академическаго достоинства испытать и подвергать испытанію свой способъ преподаванія не только относительно научной достовѣрности, но также и относительно его педагогической пользы. Все это слѣдовало бы обсуждать пообстоятельнѣе, обо всемъ этомъ надлежало бы въ самой свободной формѣ читать возбуждающія лекціи начинающимъ доцентамъ; подобные вопросы должны были бы составлять важный предметъ совѣщаній какъ прежде пробной лекціи, такъ и послѣ того при совмѣстныхъ, столь же свободныхъ и отнюдь не стѣсняемыхъ разными ограниченіями взаимныхъ соглашеніяхъ касательно распредѣленія учебнаго матеріала. Тогда можно надѣяться, что относительно потребностей академическаго ученія распространится болѣе смысла и болѣе общаго пониманія".—Далѣе требуется, чтобы отличали собственно университетскаго преподавателя отъ академика. „Въ университетѣ намъ необходимо имѣть пытливыхъ ученыхъ, изъ которыхъ одни назначены обучать главнѣйше при помощи пера, а другіе при помощи слова, которые находились бы во взаимныхъ сношеніяхъ, чтобы не извратиться въ одностороннихъ книжныхъ ученыхъ и буквоѣдовъ". Ученый, подвизающійся при помощи пера, академикъ. Хорошо было бы, еслибъ благодаря правительственной и частной поддержкѣ онъ былъ въ состояніи посвятить себя исключительно научному дѣлу и дальнѣйшему развитію знаній, тогда какъ университетскій преподаватель долженъ содѣйствовать всеобщему образованію юношества по возможности педагогически правильнымъ и плодотворнымъ образомъ. Объ университетскихъ преподавателяхъ говорится: „Его преподаваніе да носитъ на себѣ отпечатокъ научной обработки и при всемъ томъ да не лишается универсальнаго характера. Оно должно въ ясной связи со-

общить всеобщее состояніе современнаго знанія и вмѣстѣ съ тѣмъ указать на пробѣлы, какіе слѣдуетъ пополнить. Пусть оно изберетъ изъ цѣлаго наиболѣе пригодное для олицетворенія идей и всеобщихъ положеній науки и при этомъ выборѣ дидактически руководится условіями прогрессивнаго знанія и потребностями разныхъ кружковъ слушателей". „Академическое ученіе всегда да носитъ на себѣ отпечатокъ внутренней умственной работы, хотя бы и въ менѣе пріятной формѣ, только бы изложеніе матеріала было научное".Мейеръ отвергаетъ діалектическую форму преподаванія и защищаетъ напротивъ того чтеніе лекцій, „потому что своимъ яснымъ сопоставленіемъ цѣлой области и особенно въ устномъ изложеніи историческаго элемента оно составляетъ дѣйствительно отвѣчающій нашимъ научнымъ потребностямъ и дидактически правильный способъ. Онъ, наконецъ, одобряетъ научныя собранія студентовъ съ ихъ плодотворными преніями.„Такія собранія должны были бы развиться въ товарищескія общежитія, они должны бы слиться для основанія общихъ домовъ, гдѣ члены дружно жили бы совмѣстно, гдѣ собирались бы къ общему столу, составляли бы общую библіотеку и другія пособія для работы, къ чему со временемъ примкнула бы настоящая исторія." Такимъ путемъ Мейеръ надѣется возбудить и развить самостоятельность студентовъ и благотворно вліять на весь ихъ нравственный строй. Во всякомъ случаѣ, заявляетъ онъ, начальство устройствомъ читаленъ обязано пещись о совмѣстныхъ умственныхъ и общественныхъ сборныхъ пунктахъ университетской жизни.

Въ 1875-мъ г. Юргенъ Бона Мейеръ опять заговорилъ о прошедшемъ, настоящемъ и будущемъ нѣмецкихъ университетовъ, историческое развитіе которыхъ онъ изслѣдовалъ основательно. Прежде всего онъ доказываетъ исторически, что наши университеты относительно научнаго знанія и способа преподаванія даютъ теперь более обильный и лучшій матеріалъ нежели давали въ прежнее время. Самые ранніе университеты въ Германіи,какъ справедливо утверждаетъ Мейеръ, по происхожденію своему отнюдь не медленно созрѣвающіе плоды существующей уже умственной жизни націи подобно высшимъ школамъ въ Италіи и Франціи, а напротивъ, не что иное какъ брошенные умными государями и гражданами въ невоздѣланную еще почву зародыши, съ тѣмъ чтобы тамъ пожинать плоды на пользу болѣе общаго народнаго образованія. Въ 1495-мъ г. на сеймѣ въ Вормсѣ императоръ Максимиліанъ I и сочувствующіе ему курфюрсты сговорились между собою, чтобы каждый изъ нихъ въ своемъ краѣ основалъ высшую школу или улучшилъ существующую уже на лицо. Возникшіе такимъ образомъ университеты, по мнѣнію Мейера, съ самаго начала отнюдь не содѣйствовали оживленію болѣе под-

наго научнаго изученія сочиненій классической древности. Прага, Вѣна, Гейдельбергъ, Тюбингенъ, Эрфуртъ держались въ сторонѣ отъ новой жизни; всѣ высшія школы вообще „при поступательномъ напорѣ гуманизма долго являются скорѣе аренами борьбы, нежели убѣжищами новаго направленія“. Реформація также едва ли пробила бы себѣ дорогу, если бъ рѣшающая власть зависѣла отъ доброй воли университетскихъ профессоровъ. Ошибочно было бы, говорить Мейеръ, считать прежніе университеты сплошь да рядомъ убѣжищами для развитія новыхъ идей о просвѣщеніи и свободѣ мысли, о церкви и государствѣ; факты напротивъ свидѣтельствуютъ, что свободный прогрессъ духовнаго просвѣщенія прежде рѣдко лишь имѣлъ безпрепятственный доступъ въ университеты. Большая часть университетскихъ уставовъ держала своихъ учителей въ тѣсныхъ предѣлахъ вѣроисповѣданій. Такъ называемая схоластическая философія господствовала самодержавно и возставала противъ прогресса. Піонеры въ области философіи находились внѣ университетовъ. Еще въ 1794-мъ г. всѣ теологическіе и философскіе учителя Кёнигсбергскаго университета своею подписью обязались не читать о Кантовской философіи религіи. Слава быть убѣжищемъ возникавшей естественной науки равнымъ образомъ не подобаетъ старымъ университетамъ; настоящихъ піонеровъ на этомъ поприщѣ также придется искать внѣ университетовъ.—Методъ преподаванія въ старыхъ высшихъ школахъ былъ очень простъ: тамъ диктовали и только диктовали. Уставы Вѣнскаго университета предписывали „каждому читающему лекціи, чтобы онъ диктовалъ правильно и безошибочно, тихо и внятно, обозначая параграфы, прописныя буквы, запятыя и точки, какъ то требуется по смыслу, съ тѣмъ чтобы облегчить записыванье“. Нѣкоторые изъ профессоровъ тайкомъ пользовались тетрадями знаменитыхъ товарищей своихъ. Въ Италіи молодые люди выписывали себѣ тетради своихъ сверстниковъ, изучали ихъ дома и такимъ образомъ сберегали плату за курсъ. „Молодежь изъ знати не ходила въ университетъ, а посылала своихъ слугъ записывать лекціи, и не доставало только, чтобы диктовавшіе учителя также посылали на каѳедру своихъ слугъ для чтенія“. Въ Италіи въ 16-мъ столѣтіи диктовка запрещалась нѣсколько разъ, но тщетно. Въ Германіи профессора противились отмѣнѣ диктовки; они утверждали, что отъ этого способа преподаванія зависитъ посѣщеніе лекцій. Вредно дѣйствовало также широкое изложеніе учебнаго матеріала. Вѣнскій теологъ Гассельбахъ, по разсказу его современника, Энея Сильвія, въ теченіе 22-хъ лѣтъ читалъ о первой главѣ Исаіи и не окончивъ ея былъ застигнутъ смертью. Подобныя крайности встрѣчались вездѣ.—Медицинскія науки проходили, почти не дѣлая анатомическихъ препаратовъ, ботанику изучали по книгамъ. Нигдѣ

не было ни анатомическихъ театровъ, ни университетскихъ клиникъ и пр. Диспуты, принадлежавшие къ самымъ живымъ учебнымъ средствамъ старыхъ университетовъ, не рѣдко кончались бранью и дракой. Безжизненное чтеніе на латинскомъ языкѣ дѣйствовало изнурительно на умъ слушателей; большой шагъ къ лучшему былъ сдѣланъ, когда отважились читать понѣмецки. Университетъ въ Галле первый перешелъ къ нѣмецкому преподаванію; остальныя высшія школы послѣдовали благому примѣру; мало по малу распространился лучшій способъ преподаванія и развился до теперешняго свободнаго чтенія по тетради или концепту, что у одного болѣе или менѣе приближается къ свободному изложенію, а у другого къ чтенію.

Доказавъ такимъ образомъ, какой громадный успѣхъ совершился въ области университетской системы, Юргенъ Бона Мейеръ сообщаетъ свои реформаторскія предложенія. Прежде всего онъ говоритъ о представленныхъ именно Лотаромъ Мейеромъ попыткахъ расширить кругъ дѣйствія университетовъ, присоединивъ къ нимъ лѣсную, горную и военную академіи, сельскохозяйственную, коммерческую и политехническую школы. Потомъ онъ рѣшительно возстаетъ противъ требованья совершенно устранить всякаго рода преграды къ посѣщенію университета. Онъ говоритъ: „Въ педагогическомъ отношеніи нѣтъ никакого смысла требовать для приготовительныхъ ученій все болѣе широкія раздѣленія, учреждать смотря по различнымъ потребностямъ народныя, приготовительныя, среднія, мѣщанскія, реальныя, реальныя I-го разряда, промышленныя, сельскохозяйственныя училища, прогимназіи и гимназіи и обучать дѣвочекъ и мальчиковъ по возможности врозь, а потомъ въ университетѣ, не заботясь вовсе о различіи предварительнаго образованія, все смѣшать вмѣстѣ въ одинъ и тотъ же способъ преподаванія и ученія. Въ педагогическомъ отношеніи единственно правильный пріемъ былъ бы поступать наоборотъ; въ молодости воспитаніе можетъ и должно быть одинаковымъ, пока еще не выразились и не порознились интересы, тогда только должно наступить раздѣленіе труда. Согласно съ этимъ цѣлесообразными окажутся въ такомъ случаѣ различные способы изученія въ разныхъ заведеніяхъ. Но добиваться крайняго различія въ предварительномъ обученіи, а потомъ уже требовать равно для всѣхъ единства окончательнаго образованія— было бы противъ всякаго смысла“. Мейеръ того мнѣнія, что извѣстныя современныя требованія побудили уже университетское развитіе дѣлать весьма опасныя уступки. Если по этому пути пойдутъ далѣе, говоритъ онъ, то вообще нѣтъ никакого основанія открывать всѣмъ и всякому доступъ въ университетъ. Странно, что въ этой свободѣ научныхъ занятій онъ чаетъ какую-то опасность: вѣдь правительственные экзамены въ состояніи выдержать только

люди, усвоившіе себѣ необходимое образованіе. Сельскохозяйственныя заведенія и фармацевтическія занятія, которыя соединили съ университетомъ, по мнѣнію Мейера лучше всего было бы отнести въ политехническую школу. Потому что хотя эта школа и не вполнѣ удовлетворяетъ ожиданіямъ, но отмѣна ея все-таки невѣроятна. Главное зло онъ усматриваетъ въ неравной подготовкѣ къ университету.

Профессору нѣтъ никакой возможности примѣниться къ различно-образованнымъ слушателямъ, говоритъ онъ. Хорошо подготовленнымъ студентамъ свойственна извѣстная устойчивость научнаго терпѣнія, для того чтобы углубиться въ предметъ сообразно съ процессомъ его историческаго развитія, тогда какъ въ другихъ кругахъ преобладаетъ интересъ къ готовымъ выводамъ развитія и смотря по значенію и примѣнимости его въ настоящую минуту. Мейеръ продолжаетъ затѣмъ: „Нельзя конечно не сознаться, что послѣдняя черта все болѣе и болѣе проникаетъ также въ нѣкоторые круги нашего современнаго студенчества, и особенно изъ занимающихся естествовѣдѣньемъ и медициною едва ли кто еще изучаетъ, въ какомъ видѣ была ихъ собственная наука сто лѣтъ тому назадъ, не говоря уже объ эпохѣ Аристотеля; мнѣ кажется это не служитъ во благо для научнаго углубленія въ знанія. Ограничиваясь одною только точкою зрѣнія наружной полезности, въ наше время разводятъ лишь спеціалистическихъ рутинеровъ, но не научно проницательные умы. Признакъ истинной научности и состоитъ именно въ томъ, чтобы допытываться значенія всякаго знанія въ его возникновеніи и въ его человѣчной культурной связи; только такое созерцаніе надѣляетъ спокойствіемъ для объективно-справедливой оцѣнки единичнаго предмета по отношенію его къ остальнымъ областямъ. Мы лишились бы существеннаго, быть можетъ лучшаго достоянія нашего университетскаго образованія, если бъ потерпѣли чтобы вслѣдствіе стеченія различныхъ элементовъ измѣнился бывшій доселѣ характеръ нашего университетскаго преподаванія“. Выразившееся въ этихъ словахъ негодованіе сложилось повидимому вслѣдствіе смѣшенія учености съ научнымъ образованіемъ. Наука это— систематичный урядъ человѣческаго познанія, а ученость это— способность усвоить себѣ и понять добытый человѣческимъ умомъ духовный матеріалъ извѣстной категоріи и вершинную точку современной культуры въ его историческомъ развитіи. Въ естественноисторической, медицинской и технической области ученый элементъ вполнѣ отступаетъ передъ научнымъ, и такъ какъ достичь научнаго усвоенія выводовъ само по себѣ уже составляетъ гигантскій трудъ, то и не удивительно, если учащійся въ этой области мало заботится о томъ, что для его образованія имѣетъ сравнительно весьма маловажное значеніе. Медику предстоитъ къ первому

его экзамену оріентироваться во всѣхъ естественныхъ наукахъ вообще, а изъ гимназіи онъ выноситъ между тѣмъ совершенно неудовлетворительную математическую и естественнонаучную подготовку. Ему конечно нѣтъ никакой охоты увеличивать и безъ того уже черезъ-чуръ обширную поставляемую ему задачу. Громадный, и еще возрастающій притомъ объемъ,какой получили науки,все болѣе понуждаетъ къ раздробленію и раздѣленію труда. Если бъ университеты по предложенію Мейера рѣшились служить одной только учености, то въ концѣ концовъ они только для философовъ, теологовъ, филологовъ и развѣ еще для юристовъ оказались бы пригодными образовательными заведеніями. А политехническія школы стали бы развиваться совершенно по примѣру поданному университетами, т. е. въ сказанномъ одностороннемъ направленіи.

Въ дальнѣйшемъ ходѣ своего изложенія Юргенъ Бона Мейеръ требуетъ тщательныхъ занятій сравнительною филологіею, географіею, исторіею нѣмецкой литературы и педагогикою. Онъ совѣтуетъ основать особую каѳедру для педагогики, такъ чтобы не предоставлять ее случайнымъ наклонностямъ теологовъ и философовъ, „содѣйствуя такимъ образомъ тому, чтобы искусство преподаванія сдѣлалось истинною наукой“. Для того чтобы предупредить черезъчуръ широко расходящійся подѣлъ труда и преодолѣть небрежное изученіе общихъ знаній со стороны студентовъ, онъ для учащихся всѣхъ факультетовъ считаетъ необходимымъ назначить среди курсовъ предварительный экзаменъ въ родѣ естественнонаучнаго испытанія медиковъ, По его мнѣнію недостатки теперешняго способа испытанія лучше всего обнаруживаются въ такъ называемомъ экзаменѣ на старшаго учителя, причемъ требуется удостовѣреніе во всеобщемъ образованіи. „Молодые люди вовсе не заботятся объ этомъ всеобщемъ образованіи и на экзаменѣ расчитываютъ или на удачу или на равнодушіе со стороны экзаминатора; если же они обманулись въ расчетѣ, то проваливаются, подвергаются переэкзаминовкѣ и потому не могутъ занять никакой должности. Они потомъ большею частью уже не въ состояніи бываютъ наверстать съ помощью университета упущенныя занятія; для нихъ наступилъ уже годъ искуса и у нихъ для своего образованія не остается досуга отъ множества уроковъ, которые въ началѣ требуютъ самыхъ большихъ усилій съ ихъ стороны. На этихъ молодыхъ людей тяжкимъ бременемъ ложится возлагаемое на нихъ по окончаніи курса требованье на экзаменѣ, а для сочувствія экзаминаторовъ часто кажется жестокостью настаивать на этомъ требованіи на самомъ дѣлѣ. Къ тому же наступаетъ дѣйствительный недостатокъ въ учителяхъ. Вотъ одно изъ нерѣдко встрѣчающихся дурныхъ послѣдствій нашего теперешняго устава объ экзаменахъ. Другое дурное послѣдствіе

состоитъ въ томъ, что особенно посредственные студенты, заботясь исключительно о всеобщихъ требованьяхъ на испытаніи, бросаются отъ одного занятія къ другому и до экзамена не находятъ покоя для надлежащаго изученія своего главнаго предмета. Чѣмъ больше длится подготовка, тѣмъ эти люди полнѣе набиваютъ свою голову всякою всячиной, и въ концѣ концовъ знаютъ всего понемногу, но все лишь поверхностно и кое-какъ; этотъ ужасный сортъ начинающихъ учителей приводитъ въ отчаянье экзаминатора, а потомъ въ школѣ наводитъ убійственную скуку". Мейеръ правъ: теперешній экзаминаціонный уставъ относится къ самымъ безразсуднымъ и пагубнымъ вещамъ, какія когда либо создавались за зеленымъ столомъ канцеляріи. Его предложеніе помочь этому оказывается столь же практичнымъ какъ и естественнонаучный экзаменъ медиковъ, и осуществленіе этого имѣло бы тѣ же благотворныя послѣдствія какъ и послѣдній. Но осуществивъ даже предложеніе Мейера, все-таки пришлось бы сократить требованья, и не мучить напр. теологіею всѣхъ учителей подъ рядъ. Возлагаемыя на будущаго преподавателя требованья отнюдь не соотвѣтствуютъ тѣмъ ожиданіямъ, какія открываются на его поприщѣ; а потому необходимо тутъ пособить либо съ той, либо съ другой стороны, а лучше всего и съ той и съ другой вмѣстѣ, если не хотимъ, чтобы усилился недостатокъ въ учителяхъ въ области высшей учебной системы и чтобы въ этомъ случаѣ успѣхъ подлежалъ сомнѣнію. При настоящемъ положеніи дѣлъ нельзя осуждать молодыхъ людей за то, что они за всякое иное дѣло берутся охотнѣе нежели за званіе учителя.—Потомъ Мейеръ совѣтуетъ отмѣнить особую плату за каждую изъ лекцій. Пусть всякій состоятельный студентъ вмѣсто гонорара вноситъ въ университетскую кассу отъ 20 до 30 талеровъ въ каждое полугодіе и за это получаетъ право слушать лекціи по желанію, а ординарный профессоръ да получаетъ не менѣе 3000 талеровъ. Наконецъ Мейеръ желаетъ продлить учебный срокъ до 4 или 5 лѣтъ, онъ требуетъ слѣдовательно, чтобы молодой человѣкъ, которому и безъ того предстоитъ потратить цѣлый годъ на военную службу, еще позже чѣмъ то было до сихъ поръ могъ добиться самостоятельности и независимаго дохода. Возростающія во всѣхъ житейскихъ областяхъ затрудненія достичь этой независимости могутъ въ концѣ концовъ повести пожалуй къ разнымъ соціальнымъ бѣдствіямъ.

Недавно историкъ Зибель также высказался по поводу германскихъ университетовъ, успѣховъ и потребностей ихъ. Вопреки нападкамъ радикаловъ, говоритъ онъ, не подлежитъ никакому спору, что академическое преподаваніе имѣетъ цѣлью—не сообщать только такое образованіе, въ которомъ всѣ и всякій въ равной мѣрѣ мо-

гутъ принять участіе, а напротивъ—стремиться къ возможно высшему образованію, хотя бы даже и для меньшинства. Если вопросъ касается не стремленія, а дѣятельности университетовъ, то профессоръ Зибель считаетъ необходимымъ строгое самоизслѣдованье. Съ этой точки зрѣнія онъ находитъ, что источникъ явно существующихъ недостатковъ заключается прежде всего въ ограниченности денежныхъ средствъ и въ связанной съ этимъ кратковременности вообще учебнаго срока академической молодежи. Обычное трехлѣтіе могло быть достаточнымъ лѣтъ за сто тому назадъ; теперь напротивъ того оно неудовлетворительно во всѣхъ факультетахъ какъ вслѣдствіе расширенія научнаго матеріала, такъ и вслѣдствіе большей глубины и размноженія спеціальныхъ знаній. А сверхъ того если, какъ часто случается, годъ военной службы переносится на время ученія, то не остается никакихъ средствъ для строгаго развитія научнаго смысла и студенты всѣ свои усилія направляютъ на одинъ только экзаменъ. Зибель находитъ, что жалобы на поверхностное матеріалистическое направленіе теперешней молодежи неосновательны; сперва, говоритъ онъ, поставьте ихъ въ такое положеніе, чтобы они имѣли возможность стремиться къ высшему помимо хлѣба. Въ Англіи иначе пекутся объ университетахъ! Изъ годовыхъ остатковъ Оксфордскаго напр. можно бы содержать въ теченіе года цѣлыхъ 6 германскихъ высшихъ школъ. Эти доходы главнымъ образомъ истекаютъ изъ дарственныхъ учрежденій единичныхъ гражданъ. Избранный комитетомъ англійскаго нижняго парламента для университетской реформы д-ръ Вальтеръ Перри заявилъ, что всѣ важные недостатки германскихъ университетовъ зависятъ только отъ одной причины: отъ недостатка денегъ. По мнѣнію Зибеля для прочнаго процвѣтанія высшихъ школъ въ Германіи не предстоитъ иного болѣе настоятельнаго жизненнаго вопроса, какъ забота о средствахъ, такъ чтобы большинству нашихъ студентовъ открылась возможность пробыть по малой мѣрѣ пять лѣтъ въ университетѣ. Вѣрнѣе всего было бы содѣйствовать болѣе продолжительному занятію науками путемъ премій, подобно тому какъ введено въ германскихъ семинаріяхъ; цѣлесообразно также предложеніе Дёллингера касательно учрежденій для житейскаго быта студентовъ т. е. касательно пансіоновъ или общежитій подъ веденіемъ академическаго сановника. Другой корень значительныхъ недостатковъ Зибель находитъ еще въ нынѣшней научной подготовкѣ студентовъ. Это зло возбуждено не постановкою ложныхъ основныхъ положеній, а скорѣе одностороннею крайнею натяжкою и извращеніемъ правильнаго метода. Съ радикальной стороны возникаетъ правда требованье объ уничтоженіи свидѣтельства зрѣлости (?); но такой только въ Турціи и во Франціи обычный безусловный доступъ въ академическія ауди-

торіи уничтожаетъ университеты въ настоящемъ смыслѣ слова. Французскія профессіональныя школы имѣютъ въ виду одно—быть спеціальными заведеніями для вступленія въ какое нибудь практическое званіе, англійскія же продолжаютъ всеобщее образовательное стремленіе гимназій, но нѣмецкій университетъ добивается и той и другой цѣли, связывая между собою органически изслѣдованье и преподаваніе. Для этого необходима извѣстнаго рода подготовка, а на этотъ конецъ одинаковая для всѣхъ учащихся школа. Большинство французскихъ факультетовъ, провинціальныя школьныя коллегіи и коммиссіи научнаго испытанія назначили для того гимназію, но отнюдь не реальное училище. Итакъ Зибель вторитъ тѣмъ людямъ, которые не хотятъ лишить гимназію ея преобладанія. Онъ правда сознается, что гимназія нуждается въ реформѣ. Онъ имѣетъ въ виду удалить изъ нея „искателей преимуществъ" учрежденіемъ для этого „среднихъ школъ", не подозрѣвая, что простымъ основаніемъ подобнаго рода заведеній ничего не достигается; онъ требуетъ расширенія естественнонаучнаго преподаванія и несмотря на то жалуется, что гимназисты не довольно свѣдущи и умѣлы въ древнихъ языкахъ. Но какимъ образомъ гимназія успѣетъ удовлетворить всѣмъ требованьямъ и сдѣлать такимъ образомъ реальное училище излишнимъ, объ этомъ онъ не говоритъ. Его полное невѣжество и некомпетентность въ педагогическомъ отношеніи обнаруживается наконецъ въ томъ, что онъ порицаетъ примѣненіе индуктивнаго метода уже въ низшихъ гимназическихъ классахъ, порицаетъ, что отроку не даются безъ дальнихъ околичностей правила, а напротивъ, заставляютъ ихъ выводить изъ читаемыхъ отрывковъ. Дай-то Богъ, чтобы гимназіи дѣйствительно заслужили такого упрека! По этому случаю можемъ опять убѣдиться въ томъ, что профессоръ германскаго университета вообще едва ли имѣетъ право подавать голосъ въ обще-педагогическихъ дѣлахъ.

Начиная съ Вольфа, издѣвавшагося уже надъ „студентами изъ-за хлѣба съ масломъ", и до современныхъ дѣятелей въ подлежащей литературѣ тянется нескончаемая жалоба на порчу матеріальнаго направленія учащихся. Этой жалобѣ вторятъ Шлейермахеръ, Шейдлеръ, и Титманъ. Даже Гофманъ фонъ Фаллерслебенъ воспѣлъ:

„Хлѣбъ и деньги, деньги и хлѣбъ!
Такъ взываетъ весь свѣтъ;
Это единственное развлеченье
Въ скучныхъ пѣсняхъ нашей эпохи.
Хлѣбъ единственно универсальное
Въ нашихъ университетахъ —

Оно хоть не складно, да правда,
А кто намъ не вѣритъ, тотъ скоро убѣдится и самъ".

Роте въ своей рѣчи „О будущности нѣмецкихъ университетовъ съ современной точки зрѣнія" говоритъ: „Наши университеты на самомъ дѣлѣ хирѣютъ, но тщетно было бы ожидать исцѣленія ихъ собственно отъ наружныхъ мѣропріятій и отъ новыхъ формъ. Причина недуга скрывается совсѣмъ въ другомъ мѣстѣ, недоступномъ для такого рода средствъ. Къ нашему случаю скорѣе чѣмъ гдѣ либо примѣнимо правило, что личности важнѣе всякихъ формъ. Во власти самихъ академическихъ учителей добиться всего существеннаго, въ чемъ нуждаются наши высшія школы. Вѣдь въ концѣ концовъ онѣ расцвѣтаютъ единственно благодаря научному смыслу учителей, чистой любви ихъ къ наукѣ. Дайте намъ истинныхъ ученыхъ, мужей, дѣйствительно живущихъ для науки, способныхъ жертвовать собою для нея, и мы охотно откажемся отъ всякихъ иныхъ преимуществъ для университетовъ. Но въ томъ-то частью и бѣда. Научный духъ дѣйствительно поостылъ въ академическихъ ученыхъ корпораціяхъ, и онѣ заразились интересами, которые должны бы были пребыть чуждыми призванію ученаго." Роте того мнѣнія, что политическая жизнь отвлекаетъ многихъ ученыхъ отъ занятія чистою наукою, что не можетъ служить во благо ни ей, ни даже жизни.—Въ „Нѣмецкомъ трехмѣсячномъ изданіи" отъ 1839-го года также подтверждается кѣмъ-то, что все зависитъ отъ значенія и даровитости. Авторъ требуетъ устройства заведенія для приватдоцентовъ, „гдѣ они могли бы совѣщаться съ признанными опытными и знаменитыми учителями касательно метода и содержанія лекцій, говорить въ ихъ присутствіи рѣчи и потомъ выслушивать наставленія касательно промаховъ и недостатковъ."—Шеллингъ въ одной изъ лекцій о методѣ академическаго изученія говоритъ: „Когда подумаешь какъ легко въ нѣкоторыхъ университетахъ дается каѳедра, то ни одно званіе не покажется легче профессорскаго." Эрдманъ отвергаетъ семинаріи для профессоровъ и литераторовъ и называетъ ихъ безсмыслицею. Шлейермахеръ говоритъ: „Вездѣ встрѣчается много промаховъ, и нельзя предполагать, чтобы на это дѣло было такъ мало способныхъ людей, какъ въ дѣйствительности оказывается мало отличныхъ учителей." „Немногіе изъ нихъ понимаютъ значеніе профессорскихъ лекцій." Различіе между дѣятельностью настоящаго университетскаго преподавателя и академика Шлейермахеръ характеризуетъ такъ: „Возбудить идею науки въ болѣе благородныхъ, снабженныхъ уже нѣкоторыми знаніями юношахъ, вести ихъ къ господству надъ ней въ той области познанія, которой каждый изъ нихъ особенно посвящаетъ себя, такъ

чтобы это сдѣлалось ихъ второю натурою, смотрѣть на все съ научной точки зрѣнія, созерцать все единичное не само по себѣ, а въ его ближайшихъ научныхъ сочетаніяхъ и вносить его въ одну великую совокупность въ постоянномъ отношеніи къ единству и всеобщности знанія, такъ чтобы молодые люди научались въ каждой мысли сознавать основные законы науки и такимъ путемъ понемногу выработали въ себѣ способность самостоятельно изслѣдовать, открывать и излагать—вотъ задача университета. На это указываетъ даже его настоящее происхожденіе, такъ какъ въ немъ не только предстоитъ сдѣлать запасъ разныхъ и къ тому же высшихъ познаній, но также изложить ихъ въ совокупности, онагляживая принципы и какъ бы планъ всякаго знанія такимъ образомъ, чтобы благодаря этому возникла способность проникнуть во всякую научную область.—Главными средствами для университета какъ таковаго служатъ учебники, руководства, конечная цѣль которыхъ состоитъ не въ томъ, чтобы исчерпать и обогатить науку во всѣхъ подробностяхъ, и при выборѣ которыхъ преимуществомъ не пользуется ни самое легкое, ни самое трудное, ни самое рѣдкостное, а напротивъ, которые отличаются высшимъ воззрѣніемъ, систематическимъ изложеніемъ и выставляютъ на видъ главнѣйше то, въ чемъ яснѣе всего отражается идея цѣлаго и благодаря чему содержаніе и внутренняя связь этой идеи сдѣлаются наиболѣе наглядными. Затѣмъ въ академіяхъ все дѣло состоитъ въ томъ, чтобы единичное въ области всѣхъ реальныхъ наукъ выработывалось совершенно правильно и точно."—Въ Нѣмецкомъ трехмѣсячномъ изданіи 1841-го года возбуждается въ видѣ фантазіи идея о „нѣмецкой общей академіи наукъ" во Франкфуртѣ на Майнѣ. Для этого заведенія предназначается три научныхъ круга: исторія и ея вспомогательныя науки, а именно филологія; естественныя науки и математика; политическія науки со включеньемъ правовѣдѣнья. Такая академія должна состоять изъ корифеевъ нѣмецкой науки, а относительно могущихъ возникнуть спорныхъ вопросовъ и правительствъ занимать такое же положеніе, какъ Парижская академія. Пусть она продолжаетъ и довершаетъ обширныя коллективныя работы. Главнымъ дѣятелямъ науки она да обезпечитъ положеніе, „благодаря которому, не заботясь о средствахъ пропитанія, избавившись отъ чуждыхъ, неподобающихъ имъ должностныхъ трудовъ, они могли бы предаться попеченію о дальнѣйшемъ развитіи своихъ научныхъ предметовъ." Въ такомъ случаѣ по мнѣнію творца этой фантазіи, окажутся драгоцѣнными даже такія силы, которыя теперь въ ущербъ самимъ себѣ и другимъ вынуждены добиваться университетской каѳедры или занимать ее долѣе, не принося пользы учебному дѣлу. Предлагаемая нѣмецкая общая академія имѣетъ рас-

пасться на три отдѣленія: на названные выше три научныхъ круга. Каждое отдѣленіе въ свою очередь дѣлится на разныя группы, такъ чтобы число членовъ состояло приблизительно изъ 70 ученыхъ въ 12 группахъ. Съ цѣлью выборовъ въ академію Германія (за исключеніемъ Австріи) разбивается на пять округовъ. Изъ каждаго округа избирается по одному члену въ каждую изъ группъ (а въ состоящую изъ 10 членовъ по 2). Предложеніе дѣлается группою а самый выборъ исполняется отдѣленіемъ. Каждые десять лѣтъ правительства пяти округовъ назначаютъ для каждаго изъ нихъ по одному коммиссару для визитаціи академіи. Расходы покрываются конечно взносами отдѣльныхъ германскихъ державъ. Основавъ во Франкфуртѣ на М. „свободный нѣмецкій капитулъ", Отто Фольгеръ дѣйствительно сдѣлалъ попытку создать въ Германіи средоточіе для умственной жизни и влiять на нее, возбуждая и поощряя. Покупка и цѣлесообразное употребленіе дома, въ которомъ родился Гёте, составляютъ похвальную заслугу этого капитула и его основателя. — Судя по всему, что творится и зиждится въ области университетской системы вѣрно только то, что какой-то „безпокойный духъ" стучится въ ворота нашихъ достопочтенныхъ высшихъ школъ и требуетъ себѣ доступа. Это все тотъ же духъ новѣйшей Песталоцціемъ основанной педагогики. Онъ требуетъ не только особаго попеченія въ средѣ этихъ высшихъ образовательныхъ заведеній, но пытается также одушевить и опредѣлить ихъ дѣятельность, насколько она непосредственно касается образованія молодежи. А стучащему ранѣе или позже отворятъ. Несмотря впрочемъ на всѣ недостатки германскихъ университетовъ, никто конечно не станетъ отрицать ихъ великіе подвиги. Они начали борьбу за духовную свободу, они же и довершили ее. *) „Благодаря ихъ трудамъ, — какъ справедливо сказалъ Руд. Дюлонъ — наука съ самосознательною мощью неодолимо разоблачила лоно земли, взяла приступомъ небеса и изслѣдовала глуби духовныя. Это было исполинскимъ подвигомъ. Нынѣшнему поколѣнію, беззаботно пользующемуся удавшимся дѣломъ, оно пожалуй и не покажется такимъ. Но спросите минувшіе вѣка, измѣрьте всю мощь суевѣрія, признайте всю цѣпкость, съ какою привычный рабъ держится за свои оковы, и вы должны будете согласиться, — то было дѣломъ исполинскимъ и требовало исполинскихъ усилій."

---

*) Сравните съ этимъ вышеприведенный отзывъ Юргена Боны Мейера. *Прим перев.*

Внѣгерманскіе краи и ихъ школы.

Въ развитіи и наукѣ педагогики девятнадцатаго столѣтія Германія занимаетъ главное и передовое мѣсто. Но для изображенія истинно объективной, педагогической системы нашей эпохи она нуждается въ дополненіи и заимствуетъ его у Англіи, Бельгіи, Франціи и Сѣверной Америки, гдѣ встрѣчаются своеобразныя, основанныя на національномъ характерѣ этихъ народовъ воззрѣнія, понятія и практическія осуществленія въ дѣлѣ воспитанія.

Необходимо упомянуть также о Россіи, которая въ новѣйшее время сдѣлала самыя энергическія усилія, чтобы подняться до истинно культурнаго государства, а для этого также основать и создать систему народныхъ школъ по признаннымъ правильнымъ принципамъ.

22.

Англійское воспитаніе.

До начала 19-го столѣтія *воспитаніе низшаго класса народа въ Англіи* почти вовсе пренебрегалось. Роберту Рекзу (1735—1811), издателю Глосстерскаго журнала, удалось этимъ изданіемъ своимъ возбудить болѣе общій интересъ къ покинутому старому и молодому люду. Исходя отъ того убѣжденія, что невѣжество самый главный источникъ умственнаго и нравственнаго упадка народной жизни, онъ въ Глосстерѣ по воскресеньямъ собиралъ распущенную молодежь въ соборной церкви и назначалъ учителей и учительницъ, обучавшихъ ее въ промежуткахъ между богослуженіями. Благодаря успѣхамъ въ Глосстерѣ воскресныя школы распространились въ Іоркширѣ и Лидсѣ; а вскорѣ, въ 1785-мъ г., по предложеніямъ

Река составилось „общество для поддержки и поощренія воскресныхъ училищъ въ Британскихъ земляхъ“. Такимъ образомъ при поддержкѣ какъ со стороны господствующей церкви, такъ и диссентеровъ данъ былъ толчокъ народному образованію. Воскресныя школы составляютъ основу англійскаго народнаго воспитанія: болѣе половины дѣтей въ Англіи и Вельсѣ посѣщаетъ эти училища.

Мало по малу убѣдились въ цѣлесообразности и необходимости народнаго образованія, а въ то же время подоспѣлъ Белль-Ланкастерскій методъ и преодолѣлъ наиболѣе сильныя затрудненія при основаніи англійскихъ народныхъ школъ, — именно недостатокъ въ учителяхъ. Д-ръ *Андрей Белль,* сынъ парикмахера въ С-нтъ Андрусѣ, что въ Шотландіи, былъ съ 1789-го г. суперинтендентомъ въ военно-сиротской школѣ въ Эгморѣ близъ Мадраса; видя, что его преобразовательныя попытки не удавались вслѣдствіе неспособности и сопротивленія со стороны учителей, онъ напалъ на мысль при помощи старшаго и лучшаго изъ учениковъ привесть въ исполненіе то, что учителя признавали неисполнимымъ. Когда дѣло удалось сверхъ всякаго ожиданія, то онъ учредилъ у себя способъ обученія, основная мысль котораго состоитъ въ томъ, чтобы всякое преподаваніе отдѣльныхъ разрядовъ учениковъ производилось назначаемыми для того лучшими учениками (мониторами) подъ простымъ надзоромъ старшаго учителя (моніторіальная система обученія). Школа въ Мадрасѣ начиная съ 1795-го г. поддерживалась единственно самими учениками. — Занявъ съ 1796-го г. доходное мѣсто въ Вестминстерскомъ аббатствѣ, Белль въ 1807-мъ г., — по приглашенію нѣкоторыхъ высокопоставленныхъ лицъ взялся устроить въ Лондонѣ школу по своей системѣ, а приверженцы его въ 1811-мъ основали національное общество съ цѣлью способствовать воспитанію неимущихъ по началамъ господствующей церкви въ Англіи и Вельсѣ; протекторомъ общества былъ принцъ-регентъ, президентомъ его архіепископъ Кентерберійскій, а вицепрезидентомъ архіепископъ Іоркскій, вмѣстѣ со всѣми англійскими и вельскими епископами. Національное общество распространило способъ обученія Белля по Англіи, Вельсу, Шотландіи и Ирландіи; въ Лондонѣ въ 1813-мъ г. основана была центральная школа, вмѣщавшая въ себѣ тысячу дѣтей обоего пола; въ 1817-мъ г. болѣе тысячи школъ находились въ связи съ обществомъ и слишкомъ 200,000 дѣтей воспитывались по правиламъ Белля.

Такое чрезвычайное рвеніе господствующей церкви возникло благодаря дѣятельности другого мужа, который не принадлежалъ къ епископальному вѣроисповѣданію, но — побуждаемый необходимостью

сократить до наименьшихъ размѣровъ расходы въ своей школѣ — самостоятельно дошелъ до такого же метода преподаванія, какъ и Белль, только что его воспитаніе не стѣснялось цѣлями господствующей церкви т. е. библейскимъ обученіемъ = Scriptural education, а напротивъ назначалось для дѣтей разныхъ вѣроисповѣданій (schools for all = школы для всѣхъ), вслѣдствіе чего преподаваніе собственно закона Божія ограничилось лишь чтеніемъ библіи безъ всякихъ толкованій, тогда какъ школы Белля доступны были только для дѣтей господствующей вѣры и служили исключительно церковному воспитанію. Квакеръ Іосифъ Ланкастеръ, рожденный въ 1778-мъ г., основалъ въ 1798 г. въ Лондонѣ школу, гдѣ за треть обыкновенной платы за ученіе обучалъ чтенію, письму и счету, и гдѣ вскорѣ затѣмъ большая часть изъ сотни учениковъ обучалась безплатно. Чтобы покрыть расходы на содержаніе и средства преподаванія, онъ напалъ на систему мониторовъ, благодаря которой въ то же время ему можно было принять въ свою школу гораздо большее число учащихся, увеличить количество безплатныхъ и при всемъ томъ понизить е е болѣе плату за ученіе. Училище скоро пріобрѣло сочувствіе со стороны публики въ такой высокой степени, что обратилось въ безплатную школу съ 1000 учениками; а въ 1805-мъ г. въ томъ-же зданіи при содѣйствіи сестеръ Ланкастера могло быть открыто заведеніе для 200 учницъ, и въ тотъ же годъ школу посѣтило само королевское семейство, причемъ король сказалъ основателю ея знаменательныя слова: „Я желаю, чтобы въ моемъ государствѣ всякое бѣдное дитя было въ состояніи читать библію". Скоро во всѣхъ областяхъ Великобританіи возникли сотни Ланкастерскихъ школъ; въ 1811-мъ г. въ нихъ обучались уже 30,000 дѣтей; въ 1814-мъ составилось „Британское и иностранное школьное общество" (British and Foreign School Society) съ цѣлью распространенія такихъ училищъ. Еще въ 1806-мъ г. эта система проникла въ Соединенные штаты Сѣверной Америки, въ 1810-мъ въ Калькутту, въ 1813-мъ въ Канаду и на мысъ Доброй Надежды, а въ 1814-мъ въ Сіэрра Леоне и Сидней въ Австраліи, также и въ остальные европейскіе края. — Ланкастеръ изслѣдовалъ вліяніе, какое учитель имѣетъ на своихъ учениковъ, и то, какое каждый изъ послѣднихъ можетъ оказать на другого; этимъ путемъ онъ пришелъ къ убѣжденію, что весьма большое количество дѣтей можетъ находиться подъ надзоромъ одного только учителя и подъ его же надзоромъ воспитываться ихъ собственными усиліями. Вся школа дѣлится на классы. Въ каждомъ изъ нихъ назначается по одному монитору (подмастерью), который отвѣтственъ за чистоту, порядокъ и успѣхи каждаго изъ мальчиковъ. Если число учениковъ такъ велико, что мониторъ не въ со-

стояніи одинъ управиться съ ними, то къ нему изъ его же или изъ другого класса назначаются въ помощники мальчики, которымъ и поручается часть его обязанностей. Отношеніе мальчиковъ, обучающихъ чтенію, письму или счету, равно одному къ десяти. Каждое отдѣленіе состоитъ изъ нѣсколькихъ мальчиковъ, оказавшихъ почти одинакіе успѣхи; всѣ таковые могутъ помѣщаться въ одинъ классъ и обучаться вмѣстѣ. Хотя бы въ школѣ находилось всего отъ 4 до 6 мальчиковъ, изучающихъ одно и то же, напр. буквы, склады, сложеніе и пр., то все-таки выгодно разбивать ихъ по классамъ и обучать каждый изъ нихъ отдѣльно. Сверхъ того во всѣхъ школахъ вообще мальчики дѣлятся на два разряда: обучающіеся чтенію и выучившіеся читать. Для послѣднихъ чтеніе уже не ученіе, а средство для другого, напр. религіознаго или нравственнаго и т. п. наставленія. Первые изъ мальчиковъ подлежатъ цѣлому ряду уроковъ, постепенно шагъ за шагомъ переходящихъ до той точки, когда дѣти могутъ приступить къ обогащенію ума знаніями для ихъ будущей жизни. Послѣднее составляетъ второй предметъ преподаванія. При этомъ превосходнымъ учебнымъ средствомъ служитъ рядъ уроковъ чтенія въ связи съ упражненіями въ механическихъ и другихъ работахъ, которыми дѣти могутъ воспользоваться впослѣдствіи, и въ то же время въ связи съ религіозными познаніями. Чтеніе: 1-ый классъ: азбука, 2-ой: двѣ буквы, 3-ій: три буквы, 4-ый: четыре буквы, 5-ый: пять буквъ, 6-ой: Новый завѣтъ, 7-ой: библія, 8-ой: высшій или классъ лучшихъ чтецовъ. Счетъ: 1-ый классъ: соединеніе чиселъ, 2-ой: сложеніе, 3-ій: составное сложеніе, 4-ый: вычитаніе, 5-ый: составное вычитаніе, 6-ой: умноженіе, 7-ой: составное умноженіе, 8-ой: дѣленіе, 10-ый: раздробленіе, 11-ый: тройное правило, 12-ый: практика. При обученіи закону Божію мальчиковъ тоже разбиваютъ на классы и въ каждомъ изъ нихъ проходятъ по одному отдѣлу изъ катехизиса: мониторъ читаетъ вопросы, а ученики—отвѣты; этимъ катехетическимъ методомъ вниманіе монитора и учениковъ возбуждается гораздо сильнѣе нежели повѣтствовательною формою. Если въ уроkахъ чтенія пользуются катехизисомъ, а потомъ спрашиваютъ изъ него безъ подготовки, то онъ совершенно незамѣтно и безъ затрудненія выучивается наизустъ. Хорошо было бы при этомъ привести по возможности во взаимную связь всѣ средства, которыми хотятъ дѣйствовать. Если напр. въ сегодняшнемъ урокѣ чтенія дѣло идетъ о мірозданіи, то надо устроить такъ, чтобы все читаемое въ этотъ день, какъ заучиваемый на память урокъ изъ катехизиса, такъ и сказываемыя наизустъ пѣсни были того же самаго содержанія. Такимъ образомъ впечатлѣніе усиливается, и вниманіе дѣтей

не развлекается, а напротивъ, устремляется на одинъ этотъ предметъ.

Итакъ сущность Белль-Ланкастерскаго метода состоитъ въ томъ, что преуспѣвшіе нѣсколько ученики становятся учителями другихъ стоящихъ на болѣе низкой ступени и обучаютъ ихъ по точно предписанному плану самымъ необходимымъ предметамъ, между тѣмъ какъ учитель, подобно надзирателю на фабрикѣ, почти вовсе не преподаетъ, а только руководитъ дѣятельностью мониторовъ. Этотъ методъ поборниками его считается самымъ надежнымъ средствомъ для того, чтобы упражнять постепенно умственныя способности, примѣняя къ дѣлу добытое образованіе, и укрѣплять усвоенное знаніе и пониманіе,—чтобы посредствомъ точнаго распредѣленія учениковъ на главные классы смотря по степени ихъ развитія и способностямъ, а въ младшихъ отдѣленіяхъ по различнымъ ступенямъ обученія, учитель могъ лучше приспособить свое преподаваніе къ потребностямъ каждаго изъ дѣтей,—чтобы точно разграничить, строго урядить и правильно распредѣлить учебный матеріалъ, всестороннѣе развить вообще способности молодой души; и точно, этимъ путемъ ученикъ не только получаетъ, усвоиваетъ себѣ что-нибудь, но имѣетъ постоянно возможность примѣнить познаваемое и изучаемое на пользу другихъ, тогда какъ при обыкновенномъ устройствѣ школъ дѣти половину дня сидятъ смирно по мѣстамъ и заняты только тѣмъ, что слушаютъ, думаютъ и отвѣчаютъ. Сверхъ того при взаимномъ обученіи учителю представляется болѣе случаевъ наблюдать и изучать своихъ питомцевъ съ разныхъ сторонъ. Наконецъ система помощниковъ возбуждаетъ любовь къ товарищамъ и порождаетъ сознаніе, что они нуждаются другъ въ другѣ, развиваетъ также въ ученикѣ духъ общенія и охоту къ общеполезной дѣятельности, такъ какъ онъ пріучается сознавать, что существуетъ не только ради самого себя, а также ради другихъ и ради цѣлаго, къ которому принадлежитъ самъ какъ членъ.—П р о т и в ъ Белль-Ланкастерскаго метода съ другой стороны возражали: тихое чтеніе при этомъ не развиваетъ органовъ языка, ударенія сплываются, и поддерживается лишенное смысла чтеніе; счетъ легко переходитъ въ механизмъ, оттого что помощникъ не въ состояніи указать своей группѣ на причины; обученіе письму терпитъ ущербъ, такъ какъ оно достигается не столько постояннымъ упражненіемъ, сколько цѣлесообразнымъ руководствомъ къ внимательной наглядкѣ и внушеніемъ вкуса къ правильному и красивому. Притомъ т а к о е устройство школы приводитъ учителя къ механизму, и при этомъ наружная дѣятельность сообщается правда большому количеству дѣтей, но не духовная, которая только и способствуетъ учебной цѣли. Г р е ф е становится на

вѣрную точку зрѣнія относительно взаимнаго обученія, обращая вниманіе на то, что оно состоитъ лишь въ наружномъ устройствѣ для преподаванія и вовсе независимо ни отъ метода, ни отъ извѣстнаго принципа и отъ какой либо системы школьной дисциплины, поэтому можетъ быть связано какъ съ образующимъ, такъ и съ механическимъ методомъ преподаванія,—но оно отнюдь не мѣшаетъ примѣнять лучшій способъ къ воспитанію и обученію, а напротивъ облегчаетъ и упрочиваетъ упражненіе и умѣнье учениковъ въ пройденномъ уже ими предметѣ и способно побудить и пріучить дѣтей къ чувству товарищества и полезной дѣятельности въ обществѣ.

Въ Англіи система народныхъ школъ была основана Беллемъ и Ланкастеромъ. Въ 1800-мъ г. обученіе бѣдныхъ дѣтей составляло исключеніе, тогда какъ въ 1833-мъ отношеніе дневныхъ школъ ко всему населенію равнялось 1 къ 11. Правительство также стало поддерживать народное образованіе; въ 1832-мъ г. парламентъ впервые разрѣшилъ 20,000 фунтовъ стерлинговъ для народныхъ школъ, а въ 1856-мъ г. былъ учрежденъ учебный отдѣлъ, состоящій подъ вѣдѣньемъ лорда-президента тайнаго совѣта и имѣющій цѣлью споспѣшествовать воспитанію; въ связи съ нимъ находится „британское и иностранное учебное общество,“ нестѣсняемое подобно правительственному вѣдомству никакимъ вѣроисповѣданіемъ, также и „національное учебное общество,“ этотъ центральный органъ для школъ господствующей церкви. Предложенный въ апрѣлѣ того же года билль Джона Росселя насчетъ обязательнаго обученія былъ отвергнутъ въ нижней палатѣ огромнымъ большинствомъ. Но правительство доставляетъ пособіе нѣкоторымъ школамъ, связывая это отчасти съ правильнымъ посѣщеніемъ дѣтей и требуя съ своей стороны за пособіе права инспекціи. Это право приводится въ исполненіе комитетомъ вѣдомства обученія (Comittee of Concil on Education), которому подчинены 41 школьный инспекторъ: около 16,000 личностей пользуются отъ него значительною частью ихъ доходовъ. Нѣкоторые органы печати сѣтовали на зависимость отъ правительства, которой вслѣдствіе этого подчиняется такое множество людей, точно также на вліяніе, какое эта зависимость должна оказать на исполненіе ихъ политическихъ правъ и обязанностей. Въ Англіи рѣшительно возстаютъ противъ правительственной монополіи въ дѣлѣ обученія, оттого что въ глазахъ Англичанъ она не уживается съ свободою. Слѣдующая таблица даетъ понятіе о развитіи англійскихъ народныхъ школъ и вмѣстѣ съ тѣмъ объ отношеніи ихъ къ разнымъ религіознымъ партіямъ (сектамъ).

Англійская народная школа. (по различнымъ вѣроисповѣданіямъ).	КОЛИЧЕСТВО ШКОЛЪ. Время основанія школъ						ШКОЛЫ въ 1851-мъ году.	
	До 1801 г.	съ 1801 до 1821 г.	съ 1821 до 1831 г.	съ 1831 до 1841 г.	съ 1841 до 1851 г.	Неопредѣлен.	Количество школъ.	Число учениковъ.
I. Школы отдѣльныхъ сектъ.								
Англикан. господствующая церковь . . .	709	1106	897	2002	3448	409	8571	801507
Весліяне . . .	7	24	19	71	277	21	419	44355
Индененденты .	8	21	21	95	269	17	431	47406
Баптисты . .	4	8	4	18	78	3	115	8665
Всѣ остальныя секты.	16	23	17	39	117	4	220	24616
Католики . .	10	24	28	69	166	14	311	38583
Евреи	2	—	1	4	2	1	10	1234
II. Общія школы для всѣхъ сектъ.								
Британскія школы. . . .	7	83	34	117	245	28	514	82597
Остальныя школы. . . .	—	—	—	2	2	—	4	1062

Почти въ $^3/_7$ изъ числа этихъ школъ оба пола обучаются вмѣстѣ, а въ $^4/_7$ раздѣльно. При новыхъ постройкахъ школьныхъ зданій обращается вниманіе на здоровое положеніе, просторное помѣщеніе и пр. Уроки непродолжительные, большею частью по $^1/_2$ часу, послѣ чего ученики по командѣ потягиваются и разминаются и поютъ пѣсни. Классы составляются смотря по познаніямъ. Понятіе о системѣ англійскихъ народныхъ школъ даетъ Лондонское училище „Туземнаго и колоніальнаго школьнаго общества“ (Home and Colonial School Society), съ 1836-го г. поставившаго себѣ цѣлью улучшить и расширить дѣтскія школы и воспитаніе на основѣ христіанскихъ началъ, въ томъ духѣ, какъ они выражаются въ символахъ вѣры англиканской церкви. Изъ большого передняго зданія на Гресъ-Иннъ-родѣ входятъ на обширное, частью крытое мѣсто для игръ (такое мѣсто въ Англіи считается необходимою принадлежностью каждой школы), гдѣ въ промежуткахъ самымъ систематичнымъ образомъ пекутся о развитіи тѣла. Съ этого большого мѣста переходятъ въ меньшее для учениковъ „смѣшанной школы“ (Mixed Schools), а отсюда на третье

болѣе просторное для „юношеской школы“ (Iuvenile School). Потомъ переходятъ въ классы. Англійскіе классы просторны, высоки, часто одна комната устроена для нѣсколькихъ классовъ съ цѣлью совмѣстнаго обученія, причемъ нѣкоторыя изъ галерей служатъ сборными мѣстами для учениковъ, если они обучаются совмѣстно, а не то разные классы отдѣляются другъ отъ друга занавѣсами, передвижными досчатыми перегородками и т. п. Прежде всего мальчики и дѣвочки ходятъ въ „практическую школу“ (Practising School). Она находится подъ веденьемъ учительницы; требуется, чтобы дѣти являлись своевременно, въ чистоплотномъ видѣ, съ хорошо остриженными волосами; плата за ученіе по одному пенни въ недѣлю, а когда дитя учится писать, то по два; предметы преподаванія: Священное писаніе, чтеніе, письмо, умственный счетъ, нумерація, грамматика, географія, пѣніе; наглядное обученіе, естественная исторія, уроки о торговлѣ и промыслахъ. Пробывъ нѣкоторое время въ этомъ училищѣ, дѣти поступаютъ затѣмъ въ одну изъ образцовыхъ школъ (Model Schools). Въ ней преподаются тѣ же предметы, что и въ практическомъ училищѣ, но сверхъ того еще рисованіе, упражненія по Фрёбелю и шитье для дѣвочекъ. Образцовая смѣшанная школа (Model Mixed School) предметами преподаванія сверхъ практической имѣетъ: англійскую исторію, физическую и политическую географію съ рисованіемъ картъ многоголосное пѣніе, шитье для дѣвочекъ и ученіе о формахъ какъ подготовку къ геометріи для мальчиковъ. Чтобы поступить въ юношескую школу (Juvenile School), дѣти должны умѣть читать довольно бѣгло и написать продиктованный изъ ихъ книги для чтенія отрывокъ, знать въ Свщенной исторіи главные факты пятикнижія, изъ жизни знаменитѣйшихъ израильскихъ царей и Іисуса Христа, сверхъ того умѣть опредѣлить свойства обыкновенныхъ предметовъ и представить нѣкоторыя свѣдѣнья объ естественной исторіи и о мануфактурѣ. Предметы преподаванія въ юношеской школѣ сверхъ приведенныхъ въ практической слѣдующіе: англійское сочиненіе, бухгалтерія, политическая экономія, исторія, политическая и физическая географія съ рисованіемъ картъ, всеобщіе уроки объ искусствахъ и мануфактурахъ, геометрическое черченіе и рисованіе отъ руки, также перспектива, алгебра и геометрія для мальчиковъ, шитье для дѣвочекъ. Упражненія въ дѣтской школѣ заимствованы большею частью у Фрёбеля; во всѣхъ другихъ учебныхъ правилахъ несомнѣнно обнаруживается вліяніе Песталоцци. Урочное время во всѣхъ классахъ продолжается отъ $9^1/_4$ до $12^1/_4$ и 2 до 4.

Англійская народная школа является въ различномъ видѣ, смотря по болѣе или менѣе низменнымъ слоямъ, изъ которыхъ она бе-

ретъ дѣтей на воспитаніе. Въ приходской школѣ (епископальной церкви) преподаютъ законъ Божій (Священное писаніе, катехизисъ, выучиванье наизустъ сборныхъ молитвъ, евангелій и посланій), географію (особенно Англіи, причемъ начинаютъ съ прихода), англійскую исторію, нѣсколько ботаники, физіологіи и анатоміи, бухгалтерію, письмо и счетъ; дѣти болѣе достаточныхъ родителей за высшую плату пользуются сверхъ того уроками рисованія и музыки. Кромѣ этихъ училищъ, епископальной церкви принадлежатъ національныя школы (National Schools), устроенныя по системѣ Белля, — и приходскія благотворительныя училища (Parochial Charity Schools), находящіяся только въ большихъ городахъ, въ значительномъ количествѣ въ Лондонѣ. Къ самому низкому разряду школъ относятся тѣ, куда ученики и ученицы изъ состраданія набираются съ улицы,—т. е. школы для бродягъ (Ragged Schools): въ нихъ испорченныя или даже совсѣмъ покинутыя дѣти, чьи родители или неизвѣстны или умерли, пользуются обученіемъ и вмѣстѣ съ тѣмъ пристанищемъ. Школы для бѣдныхъ (Pauper Schools) назначены для дѣтей неимущихъ, получающихъ милостыню отъ прихода,—школы рабочаго дома (Workhouse Schools) для дѣтей чьи родители находятся въ рабочемъ домѣ,—школы для малолѣтнихъ преступниковъ (Penal Schools). Къ училищамъ городскихъ среднихъ классовъ относятся также ремесленныя школы (Tradesschools), отвѣчающія нѣмецкимъ мѣщанскимъ. Наконецъ дѣтскія школы (Infant Schools).

Эти такъ называемыя дѣтскія школы въ Англіи собственно и получили свое настоящее начало. Первая идея объ нихъ возникла у *Оуэна.* Задачею его жизни было преобразовать человѣческій родъ. Это преобразованіе основывалось на слѣдующихъ положеніяхъ: человѣческая натура представляетъ смѣсь инстинктивныхъ наклонностей, умственныхъ способностей и нравственныхъ чувствованій, и наклонности, способности и чувствованія находятся въ каждой особи въ различныхъ отношеніяхъ. Опредѣлить эти элементы человѣческой натуры и взаимныя отношенія ихъ не во власти особи. — Потомъ, всякая особь родится среди внѣшнихъ условій, вліяющихъ въ первоначальный періодъ ея жизни на первичную ея организацію и способствующихъ образованію ея характера. — Вліяніе такихъ внѣшнихъ условій измѣняется вслѣдствіе своеобразной организаціи особи, такимъ образомъ въ теченіе жизни и образуется особенный характеръ каждаго изъ насъ. Дитя организовано такъ, что въ немъ можно воспитать хорошія или дурныя привычки. Чувствованія и убѣжденія особи образуются вслѣдствіе впечатлѣній, какія обстоятельства производятъ на ея организмъ. Здоровье, развитіе, счастье человѣка зависятъ отъ равномѣрнаго развитія всѣхъ его физическихъ, ум-

ственныхъ и нравственныхъ силъ въ первоначальный періодъ жизни, также отъ цѣлесообразно уряженнаго упражненія ихъ. — Согласно съ такими положеніями главнымъ попеченіемъ Оуэна было сообщить удобообразуемой натурѣ дитяти путемъ истиннаго воспитанія направленіе къ добру. Вслѣдствіе этого 1-го января 1816 г. въ Нью-Ленаркѣ въ Шотландіи, гдѣ онъ добивался соціальнаго возрожденія человѣчества, и былъ открытъ первый дѣтскій пріютъ, съ цѣлью вызвать въ немъ наиболѣе благопріятныя для гармоническаго образованія характера внѣшнія условія. Дѣтскій пріютъ въ Нью-Ленаркѣ въ короткій срокъ пріобрѣлъ много приверженцевъ. Подъ покровительствомъ лорда Брума основанъ былъ Вестминстерскій дѣтскій пріютъ въ Лондонѣ, а отсюда уже подобные институты съ необычайною быстротою распространились по всей Англіи, Шотландіи, Швейцаріи, Франціи, Нидерландамъ и Германіи—несмотря даже на сопротивленіе со стороны фанатиковъ господствующей церкви, не простившихъ Оуэну, что онъ принималъ въ свое заведеніе всѣхъ дѣтей, все равно къ какому бы вѣроисповѣданію ни принадлежали ихъ родители, и несмотря на противодѣйствіе католическаго духовенства, предавшаго черезъ папу Григорія XVI проклятію его институтъ. Все оказалось тщетнымъ. Какъ дѣтскіе пріюты, такъ и образованіе народа росли въ Англіи— подъ покровительствомъ энергичныхъ личностей.

Самый рѣшительный поборникъ за образованіе рабочаго класса былъ *Генри Брумъ*; онъ родился въ 1779 г. въ Лондонѣ, а съ 1810 г. былъ мощною опорою виговъ въ парламентѣ. Съ 1816 г. Брумъ вступился за народное образованіе, имѣя въ виду, какъ онъ выражался, законъ изъ замкнутой книги преобразить въ живую букву, изъ собственности богачей—въ наслѣдіе бѣдныхъ, изъ обоюдоостраго меча въ рукахъ коварства и гнета—въ орудіе для честныхъ и въ оплотъ для угнетенныхъ людей. Потому вниманіе его и было обращено на народное образованіе,какъ на единственную твердую основу хорошаго государственнаго правленія. По его предложенію и подъ его предсѣдательствомъ въ Лондонѣ составился комитетъ, произведшій изслѣдованія касательно состоянія всего общественнаго обученія въ Англіи. Благодаря этому рѣчь зашла о плачевномъ положеніи низшаго люда въ столицѣ; предложенъ былъ вопросъ: цѣлесообразно ли или нѣтъ привесть господствующую религію въ связь съ народнымъ воспитаніемъ;—заявлена была необходимость подвергнуть тщательному изслѣдованью состояніе всѣхъ благотворительныхъ учрежденій, какъ средствъ споспѣшествовать народному образованію;—наконецъ сочли долгомъ подчинить строгому надзору также условія и управленіе большихъ общественныхъ школъ и обоихъ университетовъ въ странѣ.—Чѣмъ болѣе эти изслѣ-

дованья угрожали связаннымъ съ управленіемъ высшихъ учебныхъ заведеній и учрежденій частнымъ выгодамъ, тѣмъ сильнѣе было противодѣйствіе. Не убоясь его, Брумъ въ 1820 г. внесъ въ парламентъ свой обширный планъ воспитанія, главная основа котораго состояла въ повсемѣстномъ введеніи приходскихъ училищъ. Въ 1819 г. уже основалъ онъ съ лордомъ Лансдоуномъ Маколеемъ и другими уважаемыми людьми дѣтскій пріютъ въ Вестминстерѣ, получившій черезъ Оуэна учителей образованныхъ въ его заведеніи и нашедшій скоро подражателей; въ 1824-мъ г. онъ былъ однимъ изъ самыхъ ревностныхъ покровителей учебнаго заведенія для ремесленниковъ въ Лондонѣ. „Отъ самого народа—говоритъ онъ—должны исходить успѣхи его образованія; но благоразумные люди, впервые сознавшіе потребность и пользу умственнаго образованія, призваны положить починъ въ дѣлѣ“. Какъ образовательныя средства онъ предлагаетъ изданіе дешевыхъ, поучительныхъ книгъ, учрежденіе общественныхъ собраній для бесѣдъ съ цѣлью умственнаго образованія и удобопонятныя лекціи о общеполезныхъ наукахъ. На этотъ конецъ онъ ревностно содѣйствовалъ учрежденію „общества для распространенія полезныхъ знаній“ и вмѣстѣ съ тѣмъ принялъ самое живое участіе въ основаніи Лондонскаго университета, имѣвшаго цѣлью служить для улучшенія воспитанія высшихъ сословій. Брумъ своимъ высокимъ умомъ первый вдохнулъ жизнь въ окоченѣлое англійское воспитаніе.

Образованіе народа существенно зависитъ отъ образованія учителей. Оттого-то въ Англіи, когда тамъ возникло стремленіе къ народному образованію, и ощутился такой сильный недостатокъ въ хорошихъ преподавателяхъ. До новѣйшаго времени въ Англіи не существовало сословія учителей: мужчины и женщины, неспособные ни на что иное, прибѣгали къ учительской должности какъ къ крайнему убѣжищу. Лишь съ основанія двухъ большихъ школьныхъ обществъ положено было начало подготовкѣ преподавателей. Въ 1840 г. оказавшій услуги англійской школьной системѣ сэръ І. К. Четльвортъ вмѣстѣ съ К. Тёффнеллемъ основалъ на собственный счетъ учительскую семинарію въ Баттерси. По прошествіи 4 лѣтъ семинарія передана была національному обществу, которое между тѣмъ открыло С-нтъ Маркъ колледжъ, заведеніе для препарандовъ, и еще другое для учительницъ въ Вейтландгоузѣ. Общество подчинило эти заведенія инспекціи королевскаго воспитательнаго комитета, и само правительство, а также британское общество, весленне и католики въ послѣднія 20 лѣтъ ревностно занялись основаніемъ семинарій, такъ что въ 1860 году открыто было для учителей и учительницъ 36 такихъ заведеній,

имѣвшихъ 2121 воспитанника и стоившихъ около 336,000 фунтовъ стерлинговъ,причемъ правительство вносило третью часть. Къ этому присоединяются еще девять шотландскихъ семинарій съ 673 семинаристами подъ инспекціей департамента просвѣщенія. Семинаріи въ Англіи называются образовательными училищами (Training Schools), а въ Шотландіи нормальными школами (Normal Schools). Подготовка для пріема въ семинарію не предписывается подробно. Впрочемъ англійскій учитель начинаетъ обыкновенно съ практики. До поступленія въ семинарію онъ съ 13-ти и до 18-ти лѣтняго возраста большею частью самъ былъ учителемъ, а именно у одного изъ получившихъ отъ королевскаго инспектора надлежащее свидѣтельство наставника, въ снабженной необходимымъ запасомъ книгъ школѣ, въ которой соблюдается кроткая, но твердая и строгая дисциплина. Эти ученики-кандидаты, поступая въ такую школу, должны въ присутствіи инспектора выдержать экзаменъ, въ которомъ по меньшей мѣрѣ требуется, чтобы они читали бѣгло и съ выраженіемъ, умѣли назвать части рѣчи въ простомъ предложеніи, писать хорошимъ почеркомъ,по медленномъ прочтеніи вслухъ простого прозаическаго разсказа правильно расчленить его на слога и выставить знаки препинанія, вѣрно написать и вычислить продиктованную задачу изъ четырехъ основныхъ дѣйствій съ отвлеченными и именованными числами, чтобы они обладали элементарными знаніями въ географіи, сказывали наизусть и понимали катехизисъ, если принадлежатъ къ епископальной церкви, знали въ общихъ очеркахъ Священную исторію и засвидѣтельствовали о своей способности къ преподаванію, удовлетворительно обучая при инспекторѣ въ одномъ изъ младшихъ классовъ. Если всѣ условія исполнены, то ученикъ получаетъ отъ правительства въ первый годъ 10, во второй 12, въ третій 15, въ четвертый 17, въ пятый 20 фунтовъ стерл. Каждый годъ инспекторъ экзаминуетъ кандидатовъ-учителей, а подъ конецъ пятаго года требуется по малой мѣрѣ: болѣе высокая степень явственнаго произношенія и выраженія въ чтеніи, англійскій синтаксисъ, этимологія и просодія, написать сочиненіе о связанномъ съ искусствомъ преподаванія предметѣ, первыя четыре книги Эвклида или начальныя основанія алгебры или практическая нивеллировка и съемка мѣстности, умѣнье обращаться съ глобусомъ или географія Британскаго государства и Европы, историческая географія Великобританіи, болѣе обширное знаніе Священнаго писанія, литургіи и катехизиса, знаніе элементовъ вокальной музыки и умѣнье преподавать въ высшемъ классѣ какой-нибудь инспекторомъ назначенный предметъ.— Если кандидаты переходятъ въ семинарію, то могутъ домогаться королевской стипендіи въ 20 или 25 фунт. стерл., и получаютъ ее, буде окажутся удовлетворительными въ законѣ Божіемъ, британской

исторіи, географіи, ариѳметикѣ, англійской грамматикѣ и въ изготовленіи сочиненій, а сверхъ того въ „пониманіи особыхъ обязанностей учителя“. Кромѣ того каждому изъ семинаристовъ, выдержавшему годичный инспекторомъ произведенный экзаменъ, послѣ однолѣтняго пребыванія выдается 24, 20 или 16 фунтовъ, смотря по тому, получилъ ли онъ первую, вторую или третью цензурную степень. Но однѣ только подчиняющіяся правительственной инспекціи семинаріи получають пособіе отъ государства. — Въ семинаріи въ Баттерси, одной изъ наиболѣе полныхъ, въ преподаваніи господствуетъ принципъ, чтобы проходилось не слишкомъ много, но это немногое въ крайнемъ совершенствѣ. Воспитанники должны освоиться со всѣмъ содержаніемъ библіи, а нѣкоторыя изъ евангелій, дѣянія апостоловъ и нѣкоторыя изъ посланій изучить во всѣхъ отношеніяхъ, такъ чтобы они могли дать отчетъ о всякой мелочи. Въ исторіи церкви требуется вообще знакомство со всею областью, а въ частности съ эпохою до Халкидонскаго собора и съ исторіею реформаціи. Въ англійской литературѣ слѣдуетъ въ грамматическомъ, фактическомъ, экзегетическомъ и критическомъ отношеніи въ точности изучить хотя одну изъ піэсъ Шекспира и вмѣстѣ съ тѣмъ двѣ книги Мильтона, причемъ должны быть прочитаны всѣ творенія того и другого поэта и сверхъ того знатнѣйшія сочиненія объ англійской литературѣ. Къ этому присоединяется еще математика, географія, исторія, рисованіе. Музыкѣ придается большое значеніе. Игра на органѣ факультативна, потому что каждый приходъ имѣетъ своего особаго органиста. Точно также факультативны: химія и физика, древніе и новые языки. Выдержавшіе сдаваемые въ концѣ каждаго года экзамены и обучавшіе въ теченіе двухъ лѣтъ въ одной и той же элементарной школѣ имѣютъ право требовать отъ правительства прибавки жалованья; воспитанники дѣлятся на нѣсколько классовъ, смотря по тому сдали ли они въ семинаріи экзаменъ за первый, второй и т. д. годъ. Обучавшіеся въ семинаріи учителя предпочитаются всѣмъ остальнымъ, кончившимъ университетскій курсъ и пр., оттого что они не только въ болѣе высокой степени обладаютъ необходимыми знаніями, но надѣлены также навыкомъ и опытомъ: семинаристы въ Баттерси упражняются въ мѣстной приходской школѣ, гдѣ постоянно 10 изъ нихъ заразъ по 2 мѣсяца въ годъ обязаны помогать учителю въ дѣлѣ преподаванія.

Въ противоположность англійскому воспитанію, считавшемуся до новѣйшаго времени частнымъ дѣломъ, образованіе въ *Шотландіи* начиная съ эпохи реформаціи получило церковный и національный отпечатокъ. Вмѣстѣ съ реформаціею здѣсь положено начало къ основанію общинныхъ школъ, и закономъ отъ 1696-го г. предписано открыть училища во всѣхъ приходахъ. Эти заведенія находились

подъ надзоромъ священника и приходскаго совѣта, а расходы покрывались налогомъ на землевладѣльцевъ, и сверхъ того платою за ученіе. Общинныя школы должны были всѣмъ дѣтямъ безъ исключенія давать предварительное образованіе, необходимое для всякаго ихъ будущаго призванія. 20 лѣтъ тому назадъ онѣ были почти единственными заведеніями для низшихъ классовъ населенія. Лишь вслѣдствіе отдѣленія свободной церкви на ряду съ ними появилось множество конфессіональныхъ школъ, которыя, находясь подъ главнымъ надзоромъ центральныхъ учебныхъ вѣдомствъ господствующей и свободной церкви, пользуются болѣе общимъ управленіемъ и систематическимъ устройствомъ. Помимо того общинный духъ гражданъ создалъ разныя заведенія съ цѣлью споспѣшествовать дѣлу воспитанія, особенно въ средѣ бѣднѣйшихъ классовъ: такъ между прочимъ Герейотовъ пріютъ въ Эдинбургѣ, нормальная школа Давида Стоуа въ Гласговѣ и пр. Въ Шотландіи находится около 3349 общественныхъ школъ. Изъ 368,517 учениковъ $^1/_4$ посѣщаетъ частныя училища. Болѣе чѣмъ въ $^4/_5$ изъ всего числа школъ кромѣ чтенія и письма преподаютъ также счетъ и грамматику, а въ $^3/_4$ географію, тогда какъ счету обучаются только $^2/_5$ изъ числа учениковъ, а грамматикѣ и географіи менѣе чѣмъ $^1/_3$.

Въ Ирландіи народное образованіе находится на низкой ступени. Попытки поднять систему ирландскихъ школъ не удались вслѣдствіе бѣдности населенія. Самое важное общество для образованія неимущихъ было основанное въ 1811-мъ г. въ Дублинѣ „общество для улучшенія обученія бѣдныхъ въ Ирландіи,“ въ которомъ въ 1824-мъ г. считалось всего 56,301 ученикъ, въ числѣ ихъ 29,964 католика. Но школы, въ которыхъ дѣтей католиковъ принуждали если не къ изученію катехизиса, то все-таки къ чтенію библіи, не могли войти въ довѣріе: а потому неимущіе католики охотнѣе посылали своихъ дѣтей къ руководимымъ священниками учителямъ, обучавшимъ въ сараяхъ и подъ заборами, — въ такъ называемыя кустарныя школы (Hedge Schools). Чтобы положить конецъ такому состоянію и удовлетворить требованьямъ населенія, состоявшаго почти изъ $^4/_5$ католиковъ, англійское правительство учредило съ 1829-го г. систему національнаго воспитанія, въ которомъ преподаваніе закона Божія отдѣлялось отъ остальнаго обученія. Этимъ привлекли на свою сторону католиковъ, но оттолкнули отъ себя протестантовъ, считающихъ задачею ирландской школы обращать народъ понемногу въ евангелическую вѣру. Вслѣдствіе этого приверженцы епископальной церкви основали въ 1840-мъ г. „общество церковнаго обученія для Ирландіи“ (Church Education Society for Ireland), вступившее своими училищами въ соперничество съ національными школами.

Лѣтъ 25 тому назадъ въ Англіи не существовало никакой си-

стемы народнаго образованія и правительство не поддерживало никакого рода школъ. Въ 1845-мъ году оно предложило весьма умѣренныя пособія для постройки училищъ и для окладовъ учителей. Училища какъ и прежде должны основываться и управляться частными лицами, тогда какъ правительство удерживаетъ за собой лишь право инспекціи. Господствующая церковь приняла предложеніе правительства; но диссентеры отвергли его, утверждая, что такъ какъ религія и воспитаніе неразлучны, то правительство не имѣетъ права руководить образованіемъ: иначе оно вмѣшивается въ дѣла церкви. Этотъ на принципѣ опиравшійся предлогъ вытекалъ собственно изъ опасенія, чтобы правительственныя пособія не усилили особенно господствующую церковь, имѣя въ виду отдѣлить диссентеровъ отъ государства и лишить ихъ доходовъ.—Послѣ жестокой борьбы приверженцы господствующей церкви одержали верхъ, и пособія съ ихъ стороны были приняты. А такъ какъ диссентеры въ теченіе многихъ лѣтъ отказывались употребить въ дѣло предлагаемыя деньги, то онѣ переходили въ руки господствующей церкви; вслѣдствіе чего съ нею и были связаны почти всѣ элементарныя школы. Въ такомъ состояніи находились дѣла до 1860-го г., когда министръ просвѣщенія Ло ввелъ новую систему, въ силу которой правительственныя пособія поставлены были въ зависимость отъ достиженія извѣстной способности въ чтеніи, письмѣ и счетѣ,которая должна быть засвидѣтельствована испытаніемъ отдѣльныхъ учениковъ. Вслѣдствіе этой перемѣны возобновились пренія о вопросѣ воспитанія. Сознавая свой прежній промахъ, диссентеры пытались уступками вновь завладѣть утраченною почвою. Но уступить имъ пришлось такъ, что вмѣстѣ съ этимъ для приверженцевъ господствующей церкви вытекло хотя и не прямо приращеніе въ силѣ. Такимъ образомъ они были вынуждены вызвать новую систему школъ, въ силу которой забота о школахъ и поддержка ихъ должны подлежать мѣстнымъ общинамъ, вмѣсто того чтобы зависѣть отъ религіознаго или сектаторскаго рвенія. Возобновленныя пренія съ бо́льшею или меньшею горячностью длились отъ 1861-го и до 1869-го г.; а въ послѣдній годъ нація со всею ревностью принялась за этотъ вопросъ.

Отчетъ королевской коммиссіи обнаружилъ чрезвычайный недостатокъ въ школахъ и существованіе въ высшей степени ошибочныхъ методовъ преподаванія. Отдѣльные отчеты, плоды самыхъ тщательныхъ изслѣдованій, доказали, что особенно въ большихъ городахъ народное образованіе существуетъ только на словахъ. Преобразователи системы обученія часто собирались на совѣщанія въ надеждѣ открыть общую основу и почву для осуществленія ихъ преобразовательныхъ плановъ. Прошелъ слухъ, что настоящій министръ просвѣщенія, Ф о р с т е р ъ, намѣревается въ засѣданіи парламента

1870-го года добиться рѣшенія вопроса. Вслѣдствіе этого осенью 1869-го г. въ Бёрмингамѣ составился союзъ, быстро распространившійся по всей Англіи подъ именемъ „Лиги народнаго обученія" (National Education League). Сила ея заключалась въ „прогрессивныхъ либералахъ" и диссентерахъ, которые наконецъ убѣдились, что воспитаніе должно быть дѣломъ общинъ, руководимыхъ и поддерживаемыхъ правительствомъ. Лига предложила немногія и простыя, но вѣскія основныя положенія. Рѣшено было, чтобы существующія уже школы остались неприкосновенными, чтобы онѣ получали правительственное пособіе (подъ условіемъ строгаго исполненія упомянутаго закона объ инспекціи), и чтобы имъ предоставлялась свобода относительно преподаванія закона Божія, но такъ, чтобы родителямъ разрѣшалось по усмотрѣнію освобождать отъ него своихъ дѣтей. Лига предложила однако, чтобы эти школы не размножались болѣе, а чтобы впредь правительственное пособіе—въ виду новыхъ училищъ—разрѣшалось только для открываемыхъ общинами.—Новыя училища должны были открываться лишь по слѣдующимъ правиламъ. Въ каждомъ изъ округовъ въ Англіи податные жители (ratepayers) должны избрать учебный комитетъ, которому предоставляется право основывать школы смотря по потребностямъ. Фонды для этого должны пополняться частью мѣстными, комитетомъ взимаемыми налогами, частью правительственными пособіями. Всѣ школы должны быть свободными. Всѣ дѣти, незанятыя на фабрикахъ или въ иномъ мѣстѣ, и за исключеніемъ пользующихся уже обученіемъ, должны быть понуждаемы посѣщать училище. Въ общественныхъ школахъ не слѣдуетъ допускать преподаваніе закона Божія, но разрѣшается чтеніе библіи съ необходимыми объясненіями, однако безъ всякаго конфессіональнаго оттѣнка.

Этотъ проектъ былъ принятъ правительствомъ, но только съ значительными измѣненіями. Сущность его состояла въ понужденіи: принудительный выборъ комитета, принудительный налогъ, принудительное посѣщеніе школы, принудительное устраненіе конфессіональнаго преподаванія. Правительство признало всѣ эти принципы, но лишило ихъ принудительной силы. Лига заявляла, что все вышесказанное должно, а правительство допускало, что оно можетъ приводиться въ исполненіе, смотря по взлядамъ общины. Въ этомъ препирательствѣ какъ въ странѣ, такъ и въ парламентѣ преобладалъ религіозный принципъ. Господствующая и римско-католическая церкви вмѣстѣ съ двумя сектами диссентеровъ пытались поддержать неограниченную свободу преподаванія закона Божія, тогда какъ прогрессивная партія, какъ въ парламентѣ, такъ и внѣ его старалась устранить всякое отличительное преподаваніе религіи, съ цѣлью установить правильную основу въ

системѣ народнаго воспитанія. Она требовала, чтобы сообщалось и оплачивалось какъ общинами, такъ и правительствомъ одно только „свѣтское“, преподаваніе; но чтобы обученіе закону Божію производилось особенно и оплачивалось церквами, т. е. желающими распространять свои особенныя теологическія ученія.—Эта борьба какъ во всей странѣ, такъ и въ парламентѣ велась съ большимъ ожесточеніемъ и имѣла результатомъ навязанное правительствомъ обѣимъ партіямъ соглашеніе, благодаря которому воспользовались прогрессистами и диссентерами для того, чтобы обуздать требованья консерваторовъ, а консерваторами для того, чтобы умѣрить требованья прогрессистовъ. Наконецъ состоялся актъ слѣдующаго содержанія. Существующія школы, основанныя какими бы то ни было церковными общинами, остаются въ ихъ настоящемъ видѣ и получаютъ пособіе отъ правительства, смотря по исходу узаконенныхъ испытаній, но онѣ не должны требовать пособія отъ мѣстныхъ налоговъ, ни подчиняться, ни подлежать вмѣшательству со стороны общинъ. Имъ предоставляется свобода конфессіональнаго преподаванія. Но правительство не обращаетъ на него никакого вниманія, не оплачиваетъ его и не дозволяетъ инспекторамъ испытывать учениковъ въ религіозныхъ познаніяхъ. Изученіе закона Божія не обязательно для дѣтей, чьи родители не желаютъ этого. Такія дѣти во время уроковъ закона Божія, для которыхъ парламентъ назначитъ часы, могутъ быть изъяты изъ школы. Несоблюденіе этого предписанія влечетъ за собою лишеніе правительственной субсидіи.—Въ мѣстахъ, достаточно снабженныхъ школами (что рѣшается правительственнымъ департаментомъ образованія), не производится никакой перемѣны за исключеніемъ упомянутыхъ ограниченій. А тамъ, гдѣ окажется недостатокъ въ школахъ, поступлено будетъ слѣдующимъ образомъ. Департаментъ образованія собираетъ точныя свѣдѣнья касательно количества подлежащихъ обученію дѣтей и наличныхъ школъ. Если количество школъ окажется недостаточнымъ или сообщаемое въ нихъ преподаваніе не удовлетворительнымъ, то департаментъ обнародываетъ, что именно требуется, и утверждаетъ срокъ, въ теченіе котораго мѣстность (т. е. церковныя общины въ ней) обязана восполнить недостатокъ собственными усиліями. Если это не исполнится, то департаментъ предписываетъ выборъ учебнаго комитета, въ которомъ всѣ податные жители города или общины пользуются правомъ голоса. Комитетъ обязанъ въ теченіе даннаго срока открыть необходимыя школы и принять на себя руководство ими. Въ случаѣ если комитетъ не исполнитъ своей обязанности, то департаментъ принимается самъ за исполненіе при посредствѣ своихъ собственныхъ чиновниковъ и назначаетъ новый учебный комитетъ. Возникающія такимъ образомъ школы содержатся мѣстными нало-

гами, которые однако не должны быть свыше 3 пенсовъ съ каждаго фунта стерлинга годового дохода съ имущества въ городѣ или въ общинѣ, гдѣ состоитъ комитетъ. Въ видѣ прибавки къ школьному налогу комитетъ имѣетъ право на правительственное пособіе въ такой мѣрѣ, чтобы годовой доходъ школы поднялся до семи шиллинговъ и шести пенсовъ за каждаго ученика, посѣщающаго школу положенное число часовъ, сверхъ того также и на поддержку со стороны правительства за каждаго изъ учащихся, оказавшаго извѣстную степень знанія въ чтеніи, письмѣ и счетѣ. Посѣщающія такія элементарныя школы дѣти вносятъ въ видѣ еженедѣльной платы за ученіе около 3 пенсовъ; за очень бѣдныхъ дѣтей платитъ комитетъ. Въ крайне неимущихъ округахъ комитетъ долженъ печься о совершенно безплатныхъ училищахъ. Для постройки школъ правительство разрѣшаетъ комитетамъ заемъ по низкому росту, оплачиваемый изъ мѣстныхъ школьныхъ налоговъ ежегодными вносами въ теченіе 50 лѣтъ.— Учебные комитеты имѣютъ право понуждать дѣтей къ посѣщенію школы и въ случаѣ сопротивленія налагать на родителей пени, также предписывать или устранять преподаваніе закона Божія въ школахъ. Если таковое предписано, то отводится извѣстное для того время, такъ чтобы родителямъ предоставлено было, посылать ли для этого преподаванія своихъ дѣтей или изъять ихъ отъ него. Сверхъ того еще особо постановляется, чтобы преподаваніе закона Божія ни въ какомъ случаѣ „не заключалось въ изученіи свойственнаго какому бы то ни было вѣроисповѣданію катехизиса или иного формуляра."

Таковъ въ общихъ чертахъ англійскій законъ о системѣ народныхъ школъ отъ 9-го августа 1870-го г. Онъ правда заключаетъ въ себѣ основныя начала,предложенныя именитыми представителями системы воспитанія, но въ такомъ нерѣшительномъ и шаткомъ видѣ, что примѣненіе его не можетъ оказать сильнаго вліянія. Онъ поддерживаетъ систему основываемыхъ и управляемыхъ разными церквами и сектами училищъ и весьма сомнительно, устоятъ ли противъ нихъ школы учебнаго комитета. Да и вообще законъ обнаруживаетъ поразительныя полумѣры и слабыя стороны. Для исправленія его продолжаетъ попрежнему подвизаться лига образованія, и усилія ея въ концѣ концовъ возьмутъ верхъ. По ту сторону канала положенъ починъ къ лучшему состоянію и благія послѣдствія не преминутъ обнаружиться.

Система ученыхъ школъ въ Великобританіи не подчинена никакой правительственной инспекціи. Каждое училище независимо, составляя одно цѣлое само по себѣ.

Въ Ирландіи около 30 высшихъ школъ: онѣ незначительны.

Здѣсь еще болѣе нежели въ Шотландіи королевскіе колледжи и Дублинскій университетъ замѣняютъ собою среднія училища.

Общественныя высшія школы (Public Schools; Colleges, Grammar Schools) дѣлятся въ Англіи на старыя воспитательныя и новѣйшія учебныя заведенія. Учителя въ этихъ училищахъ большею частью богословы, а въ Шотландіи юристы. Дисциплина въ разныхъ заведеніяхъ разная, но она вездѣ имѣетъ въ виду образованіе англійскаго характера. Изъ учебниковъ нѣкоторые очень практичны; однако въ старыхъ школахъ водится еще много старыхъ руководствъ; такъ напр. греческая грамматика Лилли въ Павловской школѣ, латинская грамматика Итона въ Вестминстерѣ и т. п. Методъ преподаванія механическій. Добиваются не возбужденія молодого ума для міра идей, а усвоенія памятью заданныхъ уроковъ: потому ученіе отчасти и состоитъ лишь въ выслушиваніи выученныхъ наизустъ предметовъ. Обязательно все выспрашивать и все изучаемое должно говориться наизустъ: вотъ что требуется. Читать немного; но важнѣйшее изъ читаннаго запечатлѣть въ памяти: вотъ въ чемъ состоитъ стародавній методъ (old method), уважаемый также и въ настоящее время. Но въ нѣкоторыхъ, особенно въ новѣйшихъ школахъ методъ не отличается отъ нѣмецкаго. При чтеніи однако обращается вообще мало вниманія на задушевную жизнь, за то пекутся особенно о томъ, чтобы ученикъ трудясь привыкалъ къ терпѣнію и выдержкѣ.

Христіанство и древность составляютъ средоточіе въ англійскихъ высшихъ школахъ. Латинскую грамматику твердо вдалбливаютъ, выслушивая изо дня въ день грамматическій урокъ. Чтобы умѣть писать латинскіе стихи, предлагается сперва переводить англійскіе съ данными латинскими словами, потомъ безъ таковыхъ, наконецъ приступаютъ къ самостоятельнымъ опытамъ. Въ переводахъ на латинскую прозу также тщательно упражняются,—сперва для изученія грамматическихъ правилъ, потомъ для знакомства съ „изящною латинью („elegantia Latina“), затѣмъ для усвоенія хорошей постройки предложеній и періодовъ, наконецъ для опытовъ въ самостоятельномъ изложеніи. Изъ авторовъ болѣе всего читаются: Ливій, Цицеронъ, Саллюстій, Овидій, Горацій, Ювеналъ, Персій, Гомеръ, Ѳукидидъ, Геродотъ, Демосѳенъ, Лукіанъ, Новый завѣтъ. Древніе языки служатъ главными предметами преподаванія; всѣ остальные учебные предметы подчинены имъ. Въ королевскомъ колледжѣ преподаютъ правда также исторію и географію, математику и ариѳметику, англійскій и французскій языки, а въ высшихъ классахъ нѣмецкій и рисованіе, но не вытѣсняя тѣмъ древнеклассическихъ языковъ изъ ихъ средоточія. Въ Эдинбургской высшей школѣ всѣ ученики обязаны принимать участіе въ изученіи древнихъ языковъ, исторіи

и географіи, тогда какъ математика и новѣйшіе языки факультативны. Въ старыхъ школахъ въ Гарроу и Рёгби древніе языки стоятъ еще неподвижнѣе. Въ Гарроу проходится въ понедѣльникъ отъ $7^1/_2$ до 9 часовъ повтореніе Горація и разборъ написанныхъ стиховъ, отъ 11 до 12 оды Горація, отъ 60 до 70 стиховъ, отъ 3 до 4 Иліяда Гомера, около 50 стиховъ, отъ 5 до 6 ч. римская исторія, по одной страницѣ; вторникъ свободенъ отъ уроковъ; въ среду отъ $7^1/_2$ до 9 часовъ повтореніе греческихъ трагиковъ и разборъ написанныхъ стиховъ, отъ 11 до 12 Виргилій, отъ 3 до 4 Эвклидъ, отъ 5 до 6 греческая муза и т. д. Школа въ Рёгби распадается на высшую, среднюю и низшую. Высшая (Upper School) заключаетъ въ себѣ шестой, т. е. высшій классъ, потомъ неопредѣленный и пятый въ 2 отдѣленіяхъ. Средняя школа (Midble School) разспадается на высшій средній классъ и на низшій съ 3 отдѣленіями. Низшая (Lower School) содержитъ въ себѣ выпускной (Remove), четвертый и третій классы. Въ каждомъ изъ послѣднихъ находится ординарій. Новые языки и физика факультативны: въ 1854—1855-мъ гг. обучались физикѣ, начиная съ высшаго класса и до послѣдняго отдѣленія низшаго средняго, 58 учениковъ въ 3 отдѣленіяхъ; нѣмецкому языку обучались 139 учениковъ изъ шестаго и до высшаго класса въ среднихъ школахъ въ 6 отдѣленіяхъ; во французскомъ языкѣ принимали участіе 159 учениковъ въ 7 отдѣленіяхъ; математика преподавалась 3 учителями въ 12 отдѣленіяхъ, содержавшихъ въ себѣ только учениковъ изъ шестого и до послѣдняго класса въ средней школѣ. Кромѣ ректора, для древнихъ и новѣйшихъ языковъ, для математики и физики считались тамъ 14 учителей, въ числѣ которыхъ 10 ординарныхъ священниковъ (между ними также учитель математики), и изъ нихъ 8 магистровъ (magistri artium). Сверхъ того учитель чистописанія и ассистентъ его, учителя рисованія и музыки, маршалъ школы (для устройства торжествъ), профессоръ для военныхъ упражненій и блюститель благонравія (Calistenios). Въ Итонѣ ученики отъ 6-ти до 11-тилѣтняго возраста обучаются въ низшей школѣ у младшаго учителя (Lower Master) и у трехъ ассистентовъ латини и начальнымъ основаніямъ греческаго языка, закону Божію, англійской и древней исторіи, счету и письму. Въ четвертый классъ ученикъ поступаетъ 11—12 лѣтъ отъ роду, когда онъ вполнѣ усвоилъ себѣ латинскую грамматику и ознакомился нѣсколько съ греческой, когда въ состояніи перевести на латинскую прозу, потомъ съ помощью лексикона и градуса (т. е. словаря, приспособленнаго къ риѳмоплетству) переводы легкихъ латинскихъ двустишій обратно перевести на языкъ и размѣръ подлинника. Ученикъ, поступившій въ Пасху въ низшее отдѣленіе четвертаго класса, переходитъ въ іюнѣ во второй, а въ ле-

кабрѣ въ первый, и притомъ безъ экзамена: во всѣхъ трехъ отдѣленіяхъ учебные предметы одни и тѣ же; постепенно требуется лишь все болѣе и лучше. При переходѣ изъ перваго отдѣленія четвертаго класса въ высшій производится строгій экзаменъ, по исходу котораго опредѣляется порядокъ мѣстъ занимаемыхъ учениками. Въ этомъ классѣ продолжаются упражненія въ латинской и греческой грамматикѣ, въ прозаическихъ и метрическихъ переводахъ. Читаются басни Эзопа (погречески) и Новый завѣтъ погречески, отрывки изъ Теренція, Цезаря и метаморфозы Овидія и пр. Въ пятомъ классѣ увеличиваются въ количественномъ отношеніи упражненія въ сочиненіи латинскихъ стиховъ, латинскихъ лирическихъ стихотвореній и латинской прозы. Начатые въ высшемъ классѣ греческіе поэты и писатели читаются далѣе. Затѣмъ приступаютъ къ Иліадѣ. Латинскіе авторы здѣсь слѣдующіе: Виргилій и Горацій, Ливій и Цицеронъ, греческій Новый завѣтъ. Тѣхъ же писателей продолжаютъ читать въ шестомъ классѣ, прибавляя къ нимъ ежегодно по одной или по двѣ греческихъ драмы и по одной или по нѣскольку греческихъ рѣчей. Шестиклассниковъ и старшихъ пятиклассниковъ побуждаютъ вмѣстѣ съ тѣмъ по возможности тверже запечатлѣть въ памяти лучшія мѣста изъ читаемыхъ и другихъ авторовъ, то и дѣло заставляя каждаго изъ учениковъ при переводахъ въ школѣ приводить параллельныя мѣста изъ другихъ писателей.

Учебный планъ въ высшей школѣ въ Итонѣ въ 1861-мъ г.

Часы.	Классы.	Понедѣльникъ.	Вторникъ.	Середа.	Четвергъ.	Пятница.	Суббота.
$7^1/_4$	A.		Греческая поэзія сказывать наизусть.		Латинская поэзія сказывать наизусть		Горацій сказывать наизусть.
$7^1/_4$	A.	Греч. Нов. завѣтъ и вопросы.		Латинская поэзія наизусть.		Гомеръ наизусть.	
	B.	Матем.	Греч. поэзія наизусть.	Матем.	Латинск. поэзія наизусть.	тоже.	Горацій наизусть.
	C.	Греч. Нов. завѣтъ и вопросы.	тоже.	Латинск. поэзія наизусть.	тоже.	Матем.	тоже.
	D.	тоже.	тоже	тоже.	тоже.	Гомеръ наизусть.	тоже.
	E.	тоже.	Виргилій наизусть.	Овидій и греческая грам. наизусть.	Географія.	Греческая поэзія наизусть.	Географія.
	F.	Греч. Нов. завѣтъ и Ваттсъ.	Матем.	Овидій наизусть.	Матем.	Овидій метаморфозы наизусть.	Матем.
$8^1/_4$	A.		Греческ. драма.		Драма наизусть		Драма.
11	A.	Матем.	Виргилій и Лукрец.	Гомеръ.	Греческ. проза.	Матем.	Греческ. поэзія.
	B.	Греческ. Нов. завѣтъ и вопросы.	Виргилій	Виргилій наизусть.	тоже.	Гомеръ наизусть.	тоже.
	C.	Гом. Иліада.	тоже.	Матем.	тоже.	Гомеръ наизусть.	тоже.
	D.	тоже.	тоже.	Гомеръ.	тоже.	Горац.	тоже.
	E.	Греческ. поэзія.	Матем.	Греческ. поэзія.	Матем.	Виргил.	Матем.
	F.	Эзопъ.	Исторія (греческ. или римская).	Греческ. эпиграммы.	Греческ. эпиграммы.	Эзопъ.	Англ. исторія.

Часы.	Классы.	Понедѣльникъ.	Вторникъ.	Середа.	Четвергъ.	Пятница.	Суббота.
3.	A.	Гомеръ (Одиссея).		Латинская проза.	Проза наизусть.	Горацій.	
	B.	Греческ. драма.		Гомеръ.	тоже.	Греческ. писатели.	
	C.	Матем.		тоже.	тоже.	Горацій.	
	D.	Римск. писатели.		Матем.	тоже.	Матем.	
	E.	Корнелій Непотъ.		Исторія.	Греческ. писатели.	Горацій наизусть.	
	F.	Греческ. Н. завѣтъ наизусть.		Греческ. грамм. наизусть.	Греческ. грамм. наизусть.	Греческ. грамм. наизусть. (Греческ. упражненія).	
5	A.	Латинск. проза.		Матем.		Греческ. проза.	
	B.	Римск. писатели.		Римск. писатели.		тоже.	
	C.	тоже.		тоже.		тоже.	
	D.	Матем.		тоже.		Матем.	
	E.	Горац. (Оды.)		Горац.		Виргил.	
	F.	Овид.		Овид. Метаморфозы.		Цезарь.	

Образцомъ, возлагаемыхъ на извѣстные классы требованій, могутъ служить вопросы и задачи, предложенные на рождественскомъ экзаменѣ четвертаго класса въ 1838-мъ г. и на іюнскомъ пятаго класса въ 1847-мъ г. 1) Экзаменъ четвертаго класса: Перевести съ греческаго на англійское еван. Матѳ. 22, 42—43. Вопросы къ тому: Откуда заимствовано это мѣсто? Какъ исполнились пророческія слова, сказанныя въ этихъ строфахъ Спасителемъ? Объясните вкратцѣ, что вы знаете о Фарисеяхъ, Саддукеяхъ и Эссеяхъ. Который изъ Римлянъ былъ первымъ протекторомъ Ирода? и т. п. Перевести съ греческаго на англійское одну изъ басней Эзопа, эпиграмму изъ 2 двустишій. Вопросы къ этому: какъ будетъ 3-ье лицо давнопрошедшаго времени изъявительнаго наклоненія отъ βαστάζω? Укажите на полное производство формъ ὀλίστήσας и ἐξαναστῆναι—отъ ὕμβροτε.—винительный падежъ отъ ἔλπις, βᾶρις и пр. Какія характеристичныя буквы третьяго спряженія? Какого падежа требуютъ глаголы, означающіе: дѣлать добро или зло кому нибудь? и пр Перевести съ англійскаго на латинское: разсказъ изъ римской исторіи:—

съ латинскаго на англійское изъ метаморф. Овидія 1, 168—180. Вопросы: какимъ словомъ слѣдуетъ дополнить hâc? Какое различіе между valva, janua, ostium, porta? *)—между Lares и Penates? **) и пр. Перевести на латинское элегическіе стихи: англійское стихотвореніе изъ четырехъ четырехстрочныхъ строфъ. Перевести на англійское изъ Цезаря о войнѣ съ Галлами 6, 25. — Экзаменъ пятаго класса. Съ греческаго на англійское: еванг. Матѳ. 24, 15—25. Вопросы: На какой фактъ намекаетъ пророкъ Даніилъ и какія событія предсказываетъ онъ нъ той же главѣ? Что было непосредственною причиною возстанія, бывшаго поводомъ войны Веспасіана въ Іудеѣ? Приведите мѣста изъ Священнаго писанія, гдѣ обнаруживается личность, и обычайное и необычайное вліяніе Святого духа и т. п. Перевести на латинское элегическіе стихи: англійское стихотвореніе изъ 7 четырехстрочныхъ строфъ. Географическіе вопросы: Начертите кругъ и проведите въ немъ полярные и тропическіе круги, экваторъ и эклиптику. Какое устройство въ солнечной системѣ причиняетъ перемѣну временъ года? Обозначьте положеніе и теперешнее названіе слѣдующихъ городовъ и укажите вмѣстѣ съ тѣмъ на важнѣйшія событія, какія совершались въ нихъ или близъ нихъ, и на время этихъ событій: Тибуръ, Тарентъ, Іоппе, Арбелы, Мантинея, Антіохія, Тичинъ, Сагунтъ, Платея. Назовите теперешнія названія слѣдующихъ горъ и обозначьте вмѣстѣ съ тѣмъ ихъ направленіе: Паропамизъ, Тавръ, Апеннины, Эта, Кавказъ и пр. Перевесть съ греческаго на англійское: изъ воспоминаній Ксенофонта 3. 6. 5; изъ Одиссеи Гомера α, 80—92. Вопросы: Когда послѣ ἵνα, ἕως, ὄφρα, ὅπως или μή слѣдуетъ сослагательное наклоненіе и когда желательное? Какъ περιττᾶς значится на іонійскомъ діалектѣ? Какимъ падежемъ управляютъ слова означающія отобрать, говорить добро или зло, скрывать? и пр. Перевести на англійское изъ Энеиды Виргилія 2,780—794, изъ одъ Горація 3. 23. 1—8., 3. 24.35—44. Вопросы: Кто былъ царемъ Мирмидоновъ? Кто была Magna Deum Genetrix? ***) Разскажите вкратцѣ, что знаете о Виргиліи, Гораціи и ихъ твореніяхъ. Чѣмъ ритмъ Гомеровыхъ стиховъ болѣе всего отличается отъ элегическаго. Укажите на образцы сафическаго, алкеевскаго, анапестическаго и ямбическаго метровъ и присоедините, какія цезуры необходимы, и какія вольности допускаются. Тэма для латинскаго сочиненія: смерть Цезаря; Алкеева ода Марсу, распѣваемая римскими воинами передъ битвою при Замѣ.

---

*] Створы, двери, входъ, ворота.

**] Лары и пенаты.

***] Великая родительница боговъ.

Что касается до поддержки дисциплины, то Фойгтъ въ своихъ извѣстіяхъ о системѣ обученія въ Англіи и Шотландіи представляетъ слѣдующую картину изъ высшей школы въ Эдинбургѣ: „Чаще всего встрѣчающееся наказаніе состоитъ въ утратѣ мѣста. Это примѣняется во всѣхъ классахъ, и школы въ извѣстные уроки находятся въ постоянномъ передвиженіи, такъ какъ то и дѣло переходятъ съ одного мѣста на другое. Потомъ слѣдуютъ наказанія уроками, особенно выучиваніемъ наизусть, что въ низшихъ классахъ соединяется съ оставленіемъ въ школѣ въ то время, когда сотоварищи провинившагося играютъ. Затѣмъ тѣлесное наказаніе въ четырехъ первыхъ классахъ (въ двухъ высшихъ оно никогда не примѣняется), исполняемое впрочемъ всегда надъ руками. Самое крайнее наказаніе состоитъ въ исключеніи". — Чтобы понять безпрестанную перемѣну мѣстъ, надо знать устройство классовъ. На находящейся у одной изъ стѣнъ платформѣ стоитъ стулъ учителя съ большимъ столомъ передъ нимъ для сбереженія книгъ и получаемыхъ денегъ. Ученики сидятъ на скамьяхъ равной высоты, стоящихъ другъ за другомъ, а въ случаѣ тѣсноты также вдоль стѣнъ. Передъ скамьями нѣтъ досокъ; если кому вздумается записать что нибудь, то онъ пользуется для этого колѣномъ.—Пересадка по мѣстамъ сильнѣе всего способствуетъ прилежанію и нравственному поведенію въ школѣ, говоритъ Фойгтъ, тѣмъ болѣе что ежегодно въ отчетахъ публикуются имена первыхъ учениковъ (duces) въ каждомъ изъ классовъ, а имена занимавшихъ первое мѣсто въ высшемъ классѣ пишутся золотыми буквами на стѣнѣ, если только не окажется препятствія въ ихъ поведеніи; а сверхъ того съ честью быть первымъ ученикомъ связана еще особая награда, состоящая въ золотой медали и въ стипендіи изъ 24 ф. стрл. въ годъ въ теченіе четырехлѣтняго университетскаго курса.

Ученіе въ школѣ заканчивается каждый годъ въ маѣ мѣсяцѣ публичнымъ устнымъ экзаменомъ, на которомъ учитель проэкзаминовавъ предварительно самъ, приглашаетъ присутствующихъ предложить съ ихъ стороны нѣсколько вопросовъ, что обыкновенно исполняется. Въ Шотландіи этотъ обычай въ общемъ употребленіи. Аттестатовъ не существуетъ, оттого что опасаются, если аттестаты выйдутъ дурными, то получившіе ихъ будутъ взяты изъ школы.

Изъ одного класса въ другой вмѣстѣ съ хорошими учениками переводятся также и плохіе, такъ что этотъ балластъ становится обременительнымъ элементомъ для отдѣльныхъ классовъ. Притомъ нѣтъ никакой взаимной связи между уроками и методами съ низшаго класса и до высшаго, такъ какъ личному произволу учителей предоставляется черезъ-чуръ много простора. Выходитъ

въ университетъ разрѣшается уже изъ 4-го и 3-го класса (высшимъ считается 6-ой).

Степень познаній, сообщаемыхъ въ большихъ англійскихъ коронныхъ гимназіяхъ ниже, нежели въ лучшихъ нѣмецкихъ. Но англійскимъ ученикамъ за то не приходится просиживать столько часовъ въ школѣ и приготовлять столько уроковъ какъ нѣмецкимъ. Настоящая основа англійской педагогики и въ гимназіяхъ также состоитъ въ томъ, чтобы мальчиковъ какъ можно ранѣе пріучить самимъ заботиться о себѣ. Къ этому стремятся англійскія игры въ школахъ: мальчики подчиняются при этомъ предводителямъ и начальникамъ, обращающимся съ ними какъ генералы съ солдатами; они упражняются въ крикетъ, мячъ и боксированіи; этимъ упражненіямъ англійскій отрокъ одолженъ большею долею здоровья, крѣпости, силы, ловкости, присутствія духа и неустрашимости, самообладанія и самоувѣренности. Къ достиженію такой энергіи характера стремится также система припостеровъ (т. е. надзирателей изъ учениковъ). Рано пріучать мальчиковъ къ исполненію отвѣтственной власти подъ надлежащимъ надзоромъ и подъ гарантіей отъ злоупотребленія ея и путемъ юношескаго сотоварищества распространить уваженіе къ авторитету, истекшему изъ того же сообщества, вотъ—говоритъ Кризъ—что значитъ сообщать одно изъ лучшихъ свойствъ, какое можетъ дать воспитаніе, если это уваженіе основано не на одной только власти и превосходной тѣлесной силѣ. Припостеръ, назначенный по тщательномъ испытаніи его нравственныхъ и интеллектуальныхъ свойствъ первымъ ученикомъ, это—руководитель, другъ и наставникъ своихъ подчиненныхъ (fags). „Между мальчиками считается рѣшенымъ дѣломъ, что если кто обратится съ жалобой къ учителю, не доводя сперва случая до свѣдѣнья припостера, то ученики отколотятъ жалобщика“. „Припостеры задаютъ тонъ въ школѣ, и если она дѣлается либо заведеніемъ, гдѣ образуется христіанскій Англичанинъ, либо притономъ, гдѣ мальчикъ научается большему злу, нежели выростая на улицахъ Лондона, то это ихъ заслуга и ихъ вина“—какъ выражается Томъ Броунъ. „Противники—говоритъ отстаивающій систему припостеровъ Кризъ—главнѣйше ссылаются на то, что требуемыя отъ подчиненныхъ послуги унизительны для сыновей джентельменовъ. Слѣдовало бы скорѣе дивиться системѣ, заставляющей аристократа тотчасъ по вступленіи въ школу отказываться отъ всякихъ нелѣпыхъ предубѣжденій, будто онъ въ сравненіи съ своими болѣе бѣдными сотоварищами существо высшаго рода. Сынъ гордаго пэра стоитъ на одной ступени съ низкорожденнымъ. Если молодой аристократъ отличается въ классѣ, на поприщѣ игръ и въ качествѣ превосходнаго гребца, то онъ достигаетъ уваженія со стороны то-

варищей, а если онъ откровеннаго и добраго нрава, то пріобрѣтаетъ ихъ любовь. Но основанныя лишь на денежномъ мѣшкѣ и на родословной преимущества и притязанія не терпятся въ средѣ этой удивительной юношеской демократіи“.

Кромѣ большихъ закрытыхъ заведеній находятся еще высшія дневныя школы (Public Day Schools, Collegiate Schools, Grammar Schools, Academies), въ которыхъ часто при гуманистическомъ отдѣленіи имѣется реальное и которыя отвѣчаютъ нѣмецкимъ гимназіямъ и реальнымъ училищамъ: въ Англіи ихъ нѣсколько сотъ, въ Шотландіи и Ирландіи весьма немного.

Своимъ величайшимъ представителемъ англійскія гимназіи считаютъ — далеко впрочемъ не досягая его — *Ѳому Арнольда* (1795—1842), достославнаго ректора школы въ Рёгби, который былъ христіанинъ и англичанинъ до мозга костей, а при всемъ томъ по своей личности и своему пониманію науки принадлежитъ не одной только націи. Онъ прежде всего требовалъ, чтобы учитель гимназіи былъ чистымъ христіаниномъ; но подобно тому какъ у него самого религія не примѣшивалась механически, а напротивъ, органически проникала все его существо, и онъ поэтому постигалъ ее не въ наружномъ проявленіи и обрядѣ, а въ личномъ образѣ мыслей и направленіи, то и отъ христіанскихъ учителей Арнольдъ точно также требовалъ не строгой духовной обрядности, а напротивъ, радушной либеральности относительно пониманія юношества и обращенія съ нимъ, веселости въ сношеніяхъ съ молодыми людьми и симпатіи къ естественной живости отроковъ. „Страхъ Божій—сказано въ Трехмѣсячномъ обозрѣніи о правилахъ Арнольда — былъ началомъ его мудрости, и онъ имѣлъ цѣлью сообщать не столько знанія, сколько средства пріобрѣсть ихъ. Онъ старался возбудить умъ каждаго изъ мальчиковъ и полагалъ, что настоящее развитіе должно исходить изнутри, а не извнѣ въ мальчика, что все по возможности должно исполняться отъ него, а не для него. Словомъ, планъ его былъ возбудить въ школьномъ мірѣ способности, которыя болѣе всего пригодились бы отроку на его поприщѣ въ обширномъ мірѣ“. Арнольдъ имѣлъ въ виду лишь на основѣ религіи развить дѣльное научное образованіе, средоточіемъ котораго должны быть классическіе языки. Въ нихъ кромѣ грамматики обращалъ онъ особенное вниманіе на красоту и силу классиковъ. Притомъ онъ придавалъ важное значеніе хорошему переводу, при чтеніи обращалъ вниманіе на содержаніе и эпоху писателя и, какъ еще никто до него изъ Англичанъ, усвоилъ себѣ результаты новѣйшей археологіи и исторической науки. Онъ былъ человѣкъ съ характеромъ, истый христіанинъ, имѣвшій въ виду, не вдаваясь въ крайности, образовать христіанъ и выпустившій изъ своей школы мыслящихъ, добросовѣстныхъ молодыхъ

людей. Но онъ принималъ также искреннее участіе въ радости и горѣ своихъ учениковъ, даже въ ихъ побѣдахъ и пораженіяхъ когда они играли въ мячъ; онъ находился въ постоянныхъ сношеніяхъ съ неимущими, заниматься участью которыхъ было для него дѣломъ сердца и служило необходимымъ противовѣсомъ въ его учительскомъ и ученомъ званіи; въ своей школѣ онъ поддерживалъ слабыхъ, а сильнымъ указывалъ дальнѣйшія и высшія цѣли, преодолѣвалъ строптивыхъ кроткимъ обращеніемъ, отучалъ ихъ отъ лжи напр. тѣмъ, что не требовалъ никакихъ доказательствъ: „вы сказали это, и съ меня довольно, я, конечно, вѣрю вашему слову“. Личность Арнольда высоко подняла школу въ Рёгби и служила блистательнымъ примѣромъ для учителей англійскихъ гимназій.

Не таковъ *Гамильтонъ* съ его методомъ изученія языка: этотъ методъ пріурочился болѣе всего внѣ англійскихъ ученыхъ школъ, хотя и въ самой Англіи онъ былъ принятъ съ большимъ сочувствіемъ. Гамильтонъ родился въ 1769-мъ г., былъ сперва купцомъ въ Англіи, потомъ учителемъ; прибывъ въ 1798-мъ г. въ Гамбургъ, онъ выучился у французскаго эмигранта нѣмецкому языку, а именно слѣдующимъ образомъ: эмигрантъ переводилъ ему нѣмецкій анекдотъ „слово въ слово“ на англійское, послѣ чего Гамильтонъ повторялъ переводъ и такимъ способомъ послѣ 12 уроковъ читалъ уже легкую нѣмецкую книжку. Затѣмъ, отправясь въ Америку, онъ сталъ преподавать французскій, а возвратившись оттуда въ 1823-мъ г. въ Англію, греческій, французскій, итальянскій и нѣмецкій языки за высокую плату съ такимъ успѣхомъ, что въ теченіе 18 мѣсяцевъ имѣлъ 600 учениковъ. Онъ скончался 31 октября 1831-го г. Вотъ главныя положенія Гамильтона: 1) Относительно матеріала: языкъ съ самого начала долженъ передаваться ученику какъ живое, содержащее въ себѣ мысли, нарѣчіе. 2) Относительно формы преподаванія: необходимо ученика по возможности самостоятельно ознакомить съ законами языка. Для достиженія этой цѣли учитель не задаетъ урока, а преподаетъ; по устной передачѣ учителя ученикъ прежде всего изучаетъ коренное значеніе словъ и притомъ не отрывочно, а въ связной рѣчи. Для этого каждое отдѣльное слово переводится равнозначущимъ на родномъ языкѣ съ строгимъ соблюденіемъ его формы, и весь урокъ на иностранномъ и нѣмецкомъ нарѣчіи выспрашивается по порядку словъ и въ разбивку, такъ чтобы съ самаго начала зрѣніе и слухъ упражнялись одновременно. Этотъ же самый переводъ въ другомъ экземплярѣ напечатанъ между строкъ, чѣмъ ученикъ и пользуется для тщательнаго повторенія дома, не забывая притомъ, что междустрочный текстъ служитъ только для знанія словъ, при помощи которыхъ онъ долженъ сдѣлать удобопонятный переводъ всего предложенія. Къ дальнѣйшему уроку переходятъ только тогда,

когда предыдущій вполнѣ понятъ и выученъ наизустъ. Когда ученикъ ознакомился съ конструкціей, то онъ читаетъ какъ можно болѣе, и усвоивъ себѣ такимъ путемъ обширный запасъ словъ, онъ на извѣстномъ матеріалѣ изучаетъ классификацію ихъ, терминологію, правила этимологіи и синтаксиса. Наконецъ преподаваніе становится синтетическимъ и переходитъ къ письму и разговору.— Для этого способа обученія напечатаны были съ особыми междустрочными переводами: Евангеліе отъ Іоанна, Священная исторія, Эзоповы басни, Эвтропій, Аврел. Викторъ, Федръ, Корн. Непотъ, Цезарь, Саллюстій и пр. Для примѣра приведемъ начало изъ Евангелія отъ Іоанна:

Initio omnium rerum fuit verbum, verbum apud Deum fuit.
(Въ)началѣ всѣхъ вещей было слово, слово у Бога было.
C'était en elle qu'était la vie, et la vie était la lumière
Это было въ ней что была жизнь, и жизнь была свѣтъ
des hommes.—
человѣковъ.

Университеты въ Оксфордѣ и Кембриджѣ даже и въ настоящее время все еще существенно отличаются отъ нѣмецкихъ системою колледжей. Въ Оксфордѣ находится 19 большихъ колледжей (Colleges) т. е. обширныхъ и богато снаряженныхъ студенческихъ общежитій и 5 голлей (Halls) т. е. такихъ же, но менѣе обширныхъ общежитій, въ Кембриджѣ вообще 17 колледжей, гдѣ отдѣльные студенты (если они не стипендіаты, а живутъ на собственный счетъ) размѣщены по квартирамъ, смотря по званію и состоянію (баричу напр. отводится цѣлый рядъ комнатъ и сверхъ того еще помѣщеніе для его лошадей и экипажа); тутъ нобльмены (т. е. студенты изъ знати), джентльменъ-коммонеры и коммонеры (изъ мѣщанъ) занимаютъ и за столомъ также разныя мѣста. Дальнѣйшее существенное различіе между нѣмецкими и англійскими университетами состоитъ еще въ болѣе обширномъ распространеніи теологическаго образованія въ Англіи, притомъ именно чрезъ университеты. Теологи, юристы, врачи и государственные чиновники въ равной мѣрѣ подвергаются экзамену въ гуманистическихъ наукахъ, въ знаніи библіи и въ вѣроученіи. По формѣ четыре факультета въ англійскихъ университетахъ также всегда признавались цѣльными частями, но только въ научномъ отношеніи; потому что какъ факультеты они ни въ какомъ отношеніи не пользуются ни правомъ, ни властью отдѣльныхъ совѣщаній, рѣшеній, управленій; даже ученая степень во всѣхъ факультетахъ выдается только самимъ университетомъ. Корпорація его образуется изъ членовъ факультета свободныхъ искусствъ (Faculty of Arts): эти члены какъ корпорація и составляютъ самый университетъ. Онъ принимаетъ дѣйствительное участіе

въ испытаніяхъ, а именно частью въ колледжіальныхъ, частью въ университетскихъ экзаменахъ. Въ колледжахъ испытанія производятся въ извѣстные сроки (Term) (въ Оксфордѣ четыре такихъ срока: Михаиловскій отъ 10-го октября до 17-го декабря, Гиларіевскій отъ 14-го января до кануна Вербнаго воскресенья, пасхальный начиная съ 10-го дня послѣ Свѣтлаго Воскресенья до кануна Троицына дня, и Троицкій срокъ начиная съ середы послѣ Троицына дня и до перваго вторника въ іюлѣ мѣсяцѣ), причемъ каждый изъ студентовъ долженъ отвѣчать на извѣстные относящіеся вообще къ его научнымъ занятіямъ вопросы. До полученія первой степени или до перехода на теологическій курсъ студентъ обязанъ выдержать три испытанія. На первомъ экзаменѣ, который слѣдуетъ сдать въ 3-й и до 7-го срока, предметы испытанія слѣдующіе: одинъ изъ греческихъ авторовъ, Гомеръ или драматическіе поэты, или Геродотъ и т. д., одинъ изъ латинскихъ писателей, Виргилій или Горацій или Ювеналъ, Ливій и пр. При этомъ еще грамматическіе вопросы: просклоняйте τάλας, εὔνους, δύο, σύ, ambo, celer, paries, sanguis; назовите сравнительныя и превосходныя степени отъ μέσος, μέλας, ἁπλοῦς, utilis, nequam, multus, dives и пр. Сверхъ того латинское письмо, ариѳметика до извлеченія квадратныхъ корней, первая и вторая книга Эвклида. Второй экзаменъ сдается начиная съ 8-го и до 12-го срока, для него требуется по малой мѣрѣ точное знаніе 4-хъ евангелій въ подлинникѣ, одного изъ греческихъ и одного изъ латинскихъ авторовъ, изъ которыхъ одинъ долженъ быть поэтъ, а другой ораторъ. Кандидату предоставляется выборъ между Гомеромъ, сценическими поэтами, Демосѳеномъ, Виргиліемъ, Гораціемъ, Теренціемъ и Цицерономъ. Потомъ отвѣтить на письменные, грамматическіе, математическіе и логическіе вопросы, напр. какія окончанія именъ существительныхъ выражаютъ въ греческомъ патронимики (т. е. отчества) и пр.? Проспрягайте ἥδομαι, ἵημι, percello, uro и пр.; укажите на различіе между ἄν съ изъявительнымъ и желательнымъ наклоненіями, между εἰ съ изъявит. и εἰ съ желат. накл.; между φαίνομαι съ неопред. наклон. и причаст., между πρίν съ ἄ и сослагат., съ желат., изъявит. и неопред. наклон. Какой свѣтъ бросаетъ сравнительная филологія на греческое произношеніе? Какія сочиненія написалъ Пицеронъ въ 710 г.? Что такое Edicta Praetoria?—Третій экзаменъ состоитъ въ гуманистическихъ, математическихъ, физическихъ и естественныхъ наукахъ, въ правовѣдѣньи и новѣйшей исторіи. Первый для этого срокъ 13-й, а послѣдній 18-й. Въ гуманистическихъ наукахъ обязаны экзаминоваться всѣ; изъ остальныхъ предметовъ каждый можетъ выбрать одинъ или нѣсколько. Изъ гуманистическихъ наукъ по малой мѣрѣ требуется: близкое знакомство съ 4-мя евангеліями и дѣяніями апостоловъ въ под-

линникѣ, знаніе Священной исторіи, содержанія ветхо- и ново-завѣтныхъ книгъ, „доказательныхъ текстовъ“ („Evidences“) и 39 статей; знакомство съ однимъ изъ греческихъ или римскихъ философовъ и съ однимъ изъ греческихъ или римскихъ историковъ.

Добивающіеся почетнаго свидѣтельства должны присоединить къ этому изъ теологіи еще одно или нѣсколько посланій апостоловъ и исторію церкви, также греческій и латинскій языки и исторію, хронологію, географію, археологію, реторику и піитику, нравоученіе и политику. Сверхъ того латинское сочиненіе, напр. на тэму: Quid de cultu deorum senserit Socrates *), или англійское о различіи остроты и юмора у древнихъ и современныхъ націй, греческій діалогъ о физіономикѣ по предложенію τὰ ἤθη τῶν ἀνθρώπων δηλοῖ ἡ ὄψις **). Въ математикѣ по малой мѣрѣ первые 6-ть книгъ Эвклида. Исторія Англіи, начиная съ завоеванія до восшествія на престолъ Генриха VIII и пр.—Экзамены въ колледжѣ и первый и второй изъ трехъ общественныхъ обязаны сдавать всѣ; а третій обязателенъ только для теологовъ, имѣющихъ въ виду сдѣлаться священниками и для всѣхъ желающихъ получить академическую степень: если этотъ экзаменъ хорошо выдержанъ, то онъ не безъ вліянія на будущность, потому что первоклассники (First Classmen) пользуются преимуществомъ при назначеніи въ священники или въ иныя общественныя должности.—

„Какъ въ публичныхъ школахъ, такъ точно и въ университетѣ— справедливо замѣчаетъ Визе—для Англичанъ главное дѣло состоитъ не столько въ интеллектуальномъ развитіи, сколько въ нравственномъ, въ національномъ смыслѣ. Англичане допускаютъ, что университеты въ Оксфордѣ и Кембриджѣ имѣютъ большіе недостатки, но они все-таки превосходны, оттого что образуютъ джентльменовъ. Этому содѣйствуетъ именно совмѣстная жизнь въ колледжахъ, гдѣ молодые люди въ непосредственныхъ ежедневныхъ сношеніяхъ съ старшими и болѣе образованными людьми, также въ соперничествѣ, преніяхъ и дружбѣ съ сверстниками пользуются благами сообщества и то и дѣло побуждаются къ самодѣятельности въ поступкахъ и сужденіяхъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ это служитъ подготовкой къ корпоративной жизни, къ которой они далеко за предѣлы университетскаго періода сохраняютъ большое уваженіе“. „Они слишкомъ мало цѣнятъ значеніе, какое для юношескаго возраста имѣетъ живое слово учителя какъ результатъ его личныхъ свободныхъ изслѣдованій; они почти ни во что не ставятъ, если кто нибудь занимается только тѣмъ, что ему нравится, а требуютъ напротивъ, чтобы онъ

*) Что думалъ Сократъ о культѣ боговъ?

**) Лицо служитъ выраженіемъ характера людей.

занимался главнѣйше тѣмъ, что во всякомъ случаѣ обязанъ знать. По ихъ мнѣнію забота о развитіи характера именно и подвергается опасности вслѣдствіе нашей научной свободы и многосторонности". „Свобода выбора у нѣмецкаго студента ограничивается только особеннымъ факультетскимъ преподаваніемъ, что для большей части изъ нихъ переходитъ обыкновенно въ занятіе науками ради наживы; тогда какъ въ англійскихъ университетахъ нѣтъ собственно настоящаго факультетскаго преподаванія; въ нихъ заботятся лишь о томъ, чтобы пріобрѣсть либеральное образованіе. Окончаніе курса въ университетѣ само по себѣ не даетъ еще права на занятіе какой нибудь должности. Весьма немногіе даже имѣютъ въ виду какую либо опредѣленную должность. Нигдѣ сравнительно не встрѣчается такъ мало чиновниковъ и такъ много общественной дѣятельности, какъ въ Англіи. Въ университетахъ болѣе всего дѣлается еще для теологовъ; но и они также настоящую подготовку къ должности пріобрѣтаютъ скорѣе практическимъ путемъ по окончаніи курса, въ качествѣ викаріевъ или въ теологическихъ семинаріяхъ; потомъ они представляются епископу, который и велитъ своему капеляну подвергнутъ ихъ испытанію на должность священника. Медики какъ таковые получаютъ образованіе въ госпиталяхъ; не многимъ болѣе чѣмъ для нихъ университетъ дѣлаетъ также и для юристовъ; а все-таки лордъ Брумъ вправѣ былъ заявить въ верхней палатѣ, что лучшіе судьи въ Англіи были первыми студентами въ Кембриджѣ".

Ограниченный кругъ преподаванія, отведенный для Оксфорда и Кембриджа, и вмѣстѣ съ тѣмъ то обстоятельство, что одни только приверженцы господствующей церкви признавались членами въ колледжахъ и допускались къ полученію академической степени, побудило въ 1825-мъ г. къ предпринятому на акціяхъ частнымъ обществомъ подъ предсѣдательствомъ Брума основанію Лондонскаго университета (London University, впослѣдствіи London University College, когда съ 1836-го былъ учрежденъ нынѣшній Лондонскій университетъ, съ цѣлью—въ качествѣ экзаминаціонной коммиссіи для академическихъ степеней — экзаминовать въ филологіи, математикѣ, медицинѣ и естественныхъ наукахъ, иногда въ правовѣдѣньи, и выдавать степени на бакалавра и магистра свободныхъ искусствъ, бакалавра и доктора правъ, бакалавра и доктора медицины), который и былъ открытъ въ 1828-мъ г. несмотря на множество возставшихъ противъ него враговъ, состоявшихъ изъ партіи торіевъ и изъ духовенства господствующей церкви. Уже въ 1829-мъ г. въ немъ считалось 680 воспитанниковъ, сократившихся впрочемъ опять въ 1832-мъ г. до 400 человѣкъ, оттого что противники его въ 1828-мъ г. основали, а въ 1829-мъ открыли другое заведеніе въ Лондонѣ подъ именемъ Королевскаго колледжа (King's College),

гдѣ также преподавались всѣ главныя науки, но гдѣ воспитанники обучались по догматамъ господствующаго епископальнаго вѣроисповѣданія и одни только члены англійской церкви назначались въ правленіе и учителями (исключая преподавателей восточной литературы и новѣйшихъ языковъ), гдѣ сверхъ того студенты обязаны были присутствовать на ежедневномъ утреннемъ богослуженіи и даже изучавшіе военныя науки и медицину слушать извѣстныя теологическія лекціи. Лондонскій университетъ подчиненъ комитету управленія и академическому сенату. Въ кругъ его преподаванія входятъ филологія, математика, философія, исторія, естественныя науки, англійское право, политическая экономія и медицина; особенно естественныя науки и медицина преподаются въ самомъ полномъ видѣ, тогда какъ теологія исключена изъ учебнаго плана заведенія, не назначеннаго служить ни одной изъ церквей, причемъ впрочемъ не исключаются частныя лекціи о теологіи по какому бы то ни было догмату.

Шотландскіе университеты въ С-нтъ Андрусѣ, Глазго, Эбердинѣ и Эдинбургѣ приближаются къ континентальнымъ университетамъ болѣе нежели англійскіе. Въ нихъ господствуетъ система не тюторовъ, а профессоровъ: они поэтому лишены какъ корпоративнаго, такъ и охватывающаго всѣхъ студентовъ религіознаго характера англійскихъ университетовъ. Но въ Шотландіи слишкомъ мало приготовительныхъ школъ, и студенты черезъ-чуръ рано и плохо подготовленные, частью непосредственно изъ приходскаго училища, въ отроческомъ еще возрастѣ поступаютъ въ университетъ, такъ что профессора часто вынуждены заниматься съ ними начальными основаніями греческаго языка. Потомъ сами университеты предоставляютъ студентамъ свободу, не соотвѣтствующую ни ихъ знаніямъ, ни возрасту: „такъ между прочимъ лекціи и преподаваніе—замѣчаетъ Визе—длятся, считая всѣ сроки, не многимъ болѣе пяти мѣсяцевъ; а все остальное время года уходитъ на вакаціи, въ которыя молодые люди вполнѣ предоставлены самимъ себѣ и личнымъ наклонностямъ.“ Научное распредѣленіе шотландскихъ университетовъ заслуживаетъ впрочемъ уваженія. Особенно Глазго въ музеѣ Гентера обладаетъ богатою сокровищницею естественнонаучныхъ учебныхъ средствъ, а Эдинбургъ развиваетъ науку съ болѣе свободнымъ взглядомъ, тогда какъ Дублинскій университетъ въ Ирландіи съ его колледжемъ устроенъ по образцу Оксфорда и Кембриджа и связанъ съ іерархическою системой епископальной церкви.—

Англійская школа обладаетъ обширными аренами для игръ, старыми достопочтенными зданіями;—она имѣетъ за собою исторію великаго народа, а передъ собою великую, моредержавную націю.

Она носима высокимъ національнымъ чувствомъ, способствующимъ ея воспитанію и сглаживающимъ даже неминуемо вредныя послѣдствія несамостоятельности, на которую осужденъ англійскій юноша въ его занятіяхъ подъ надзоромъ тютора,—лишь бы это чувство не сдѣлалось помѣхою на пути къ гармоническому развитію особи и не исказилось въ національное высокомѣріе и въ наглость. Въ Германіи молодой человѣкъ поступаетъ въ университетъ болѣе зрѣлымъ; ему дается возможность самостоятельнымъ научнымъ трудомъ развить въ себѣ прекрасную гармонію и гуманность. Въ Германіи всякій деревенскій мальчикъ, пользуясь большими выгодами сравнительно съ дѣтьми англійскаго народа, получаетъ въ школѣ основы образованія, благодаря которымъ онъ въ состояніи самостоятельно развиться далѣе.—Какъ вообще мало англійскія и шотландскія учебныя заведенія отвѣчаютъ поставляемымъ имъ въ новѣйшее время требованьямъ, это обнаружилось, когда въ 1853-мъ г. актомъ парламента было постановлено, что всякій урожденный британскій подданный, выдержавъ назначаемый на этотъ конецъ экзаменъ, имѣетъ право на вступленіе въ остиндскую гражданскую службу. Назначенная для постановки экзамена коммиссія, состоящая изъ историка Ѳомы Бебингтона Маколея и четырехъ членовъ, опредѣлила, чтобы въ іюлѣ 1855-го г. произведено было испытаніе, а именно по слѣдующимъ предметамъ: 1) по англійскому языку и его литературѣ 2) по греческому языку, его литературѣ и исторіи, 3) по латинскому языку, его литературѣ и исторіи, 4) по французскому языку, его литературѣ и исторіи, 5) по нѣмецкому языку, его литературѣ и исторіи, 6) по итальянскому языку, его литературѣ и исторіи, 7) по чистой и прикладной математикѣ, 8) по естественнымъ наукамъ, 9) по философіи, 10) по санскритскому языку и его литерарѣ. При этомъ обращалось большое вниманіе на классическіе языки и придавалась особенная важность латинскимъ и греческимъ стихамъ. Потому что хотя это искусство—заявляетъ экзаминаціонная коммиссія—не имѣетъ никакой непосредственной связи съ дѣятельностью судьи, финансиста, дипломата, но молодой человѣкъ, исполняющій лучше всего, что пытались хорошо исполнить самые даровитые и честолюбивые его сотоварищи, оказывается обыкновенно превосходнымъ мужемъ, и нельзя сомнѣваться въ томъ, что искусство, въ которомъ Фоксъ и Каннингъ, Гренвиль и Веллеслей, Мансфельдъ и Тартерденъ сперва отличались отъ своихъ сверстниковъ, обнаруживаетъ такія умственныя силы, которыя, будучи цѣлесообразно развиты и направлены, способны оказать государству великія услуги. Относительно классическихъ языковъ коммиссія объясняетъ свой взглядъ такимъ образомъ: кандидатъ, обладающій отличнымъ знаніемъ языковъ и литературъ классической древности и

вмѣстѣ съ тѣмъ математики, обезпеченъ или по крайней мѣрѣ долженъ быть увѣренъ въ удачномъ исходѣ всякаго дѣла. (Послѣ этого экзамена слѣдуетъ затѣмъ подготовка къ будущему званію, и вышедшіе изъ такого испытанія кандидаты въ числѣ 20 должны въ теченіе 2 лѣтъ экзаминоваться: 1) въ правовѣдѣньи, 2) въ исторіи Индіи, 3) въ политической экономіи, 4) въ одномъ изъ предоставляемыхъ на выборъ индѣйскомъ живомъ языкѣ). Къ назначенному экзамену явились изъ Англіи 73, изъ Ирландіи 23, изъ Шотландіи 15 человѣкъ. Испытаніе выдержали 1 Шотландецъ, 2 Ирландца, и 17 Англичанъ, такъ что отношеніе выдержавшихъ къ числу экзаминовавшихся было: 1: 4, 3 въ Англіи; 1: 11, 5 въ Ирландіи; 1: 15 въ Шотландіи. Такой выводъ привелъ все государство въ сильное смущеніе. „Испытаніе для поступленія въ индѣйскую гражданскую службу—сказано въ педагогическомъ прибавленіи къ Эдинбургскому еженедѣльному наблюдателю отъ 5-го сентября 1855-го г.—послужило поводомъ къ значительнымъ преніямъ, въ которыхъ обнаружилось сильное негодованіе“. Англія получила ясное, но не отрадное понятіе о своей системѣ обученія; однако въ сравненіи съ другими двумя королевствами она заняла первое мѣсто, тогда какъ Шотландія была унижена болѣе всѣхъ, и благодаря этому вполнѣ оправдались стремленія тамошнихъ просвѣщенныхъ людей, которые и прежде уже сознавали неудовлетворительность высшаго преподаванія и которые соединились въ общество съ цѣлью расширенія шотландскаго университета. „Несмотря на остроумныя попытки сгладить обнаруженные недостатки, — сказано въ наблюдателѣ, — Шотландія на нашъ взглядъ поставлена въ весьма неловкое положеніе, вслѣдствіе чего подтверждается созрѣвшее въ увѣренность мнѣніе, что университетское образованіе въ Шотландіи стоитъ весьма низко и необходимо уступить громко заявляемому требованью поднять его.“— С т о й въ своемъ сочиненіи „Два дня въ Англійской гимназіи“ доказываетъ, что устройство и духъ ученыхъ школъ въ Англіи удовлетворяли конечно болѣе грубымъ эпохамъ и простѣйшимъ условіямъ, но отнюдь не отвѣчаютъ этически-педагогическимъ требованьямъ современности. — При всемъ томъ англійскія высшія учебныя заведенія проявляютъ относительно воспитанія превосходныя свойства и въ этомъ отношеніи они пожалуй даже превосходнѣе нѣмецкихъ. Это явленіе коренится въ высокомъ почетѣ, какимъ у Англичанъ пользуется с е м е й н а я ж и з н ь. Англичанинъ любитъ быть у себя дома; домовитость для него дороже всего; вѣрная, любвеобильная привязанность членовъ семьи другъ къ другу свойственна почти всѣмъ вообще, точно также и нравственное уваженіе, какое родители оказываютъ дѣтямъ, причемъ родительская любовь въ свою очередь всегда сохраняетъ достойный характеръ, внушая

такимъ образомъ дѣтямъ съ малолѣтства чувство самостоятельности и самоуваженія. Оттого-то въ Англіи и встрѣчается такъ много цѣльныхъ мужей и такъ же много цѣльныхъ женщинъ, потому что въ воспитаніи дѣвочекъ господствуетъ такое же уваженіе къ личности. Часто отцы оказываютъ своимъ не совсѣмъ еще взрослымъ дочерямъ вниманіе и нѣжность, какія мы приписываемъ обыкновенно обрученной четѣ. Между холостыми людьми обоего пола господствуетъ такая свобода и естественность взаимныхъ сношеній, какъ нигдѣ въ мірѣ. Честность и добросовѣстность принятаго въ домѣ гостя предполагаются сами собою. При такихъ-то сношеніяхъ образуется характеръ британской женщины: нѣжное чувство къ благопристойному и опытное пониманіе практическихъ условій жизни.—

Въ Англіи въ настоящее время на очереди какъ вопросы о преподаваніи вообще,такъ и вопросъ о преобразованіи университета, въ частности. Наряжена коммиссія что бы прежде всего привесть въ извѣстность имущества древнихъ высшихъ школъ въ Оксфордѣ и Кембриджѣ.Вотъ ея результаты: Оксфордъ обладаетъ вообще доходомъ въ 47,000 фунтовъ=940,000 марокъ, а Кембриджъ въ 34,000 фунтовъ =780,000 марокъ. Колледжи, какъ большіе, такъ и малые въ Оксфордѣ пользуются доходомъ въ 366,000 фунтовъ=7.320,000 марокъ, а въ Кембриджѣ въ 306,000 фунтовъ=6,120,000 марокъ; итакъ тѣ и другіе вмѣстѣ могутъ расходовать до 15 милліоновъ марокъ ежегодно. Сравните съ этимъ достояніе нѣмецкихъ университетовъ! Доходы, получаемые большею частью съ землевладѣній, постоянно возрастаютъ. Издержки по управленію этого большого дохода, одолженнаго своимъ происхожденіемъ единственно однимъ только дареніямъ, болѣе всего отъ частныхъ лицъ, сравнительно малы, онѣ составляютъ всего $2^3/_4$ процентовъ. Отдѣльные колледжи пользуются весьма различными доходами, и употребленіе ихъ неодинаково. Въ Оксфордѣ колледжъ Экзетеръ получаетъ 14,000 фунтовъ, въ немъ 170—180 студентовъ (не имѣющихъ ученой степени), а Мертонъ— 17,000 фунтовъ, и въ немъ только 54 студента, Белейолъ всего только 8,000 фунтовъ, тогда какъ въ немъ 145 студентовъ. Въ Кембриджѣ колледжъ С-тыя Троицы получаетъ 59,000 фунтовъ въ годъ въ немъ 445 студентовъ,Королевскій колледжъ—340,000 фунтовъ и въ немъ только 31 студентъ, тогда какъ въ колледжѣ Тѣла Хр.при 9,000 фунтовъ 130 студентовъ. Сами Англичане не знаютъ какъ объяснить такое неравное распредѣленіе расходовъ въ отдѣльныхъ колледжахъ. Точно также различно надѣлены феллошипы (Fellowships), эти своеобразныя англійскія учрежденія, обезпечивающія отличныхъ молодыхъ людей окладами, съ тѣмъ чтобы они свободно могли посвятить себя научнымъ занятіямъ. Такой членъ колледжа С-тыя Троицы въ Оксфордѣ получаетъ 180 фунтовъ; а въ Кембриджѣ 550 фунтовъ

въ годъ; въ среднемъ выводѣ членъ колледжа въ Оксфордѣ пользуется доходомъ въ 260 фунтовъ, а въ Кембриджѣ въ 280. Въ Оксфордѣ 359, а въ Кембриджѣ 340 феллошиповъ. Старшина въ домѣ (въ колледжѣ) получаетъ въ Оксфордѣ 1,600 фунтовъ, а въ Кембриджѣ 1,200 фунтовъ; профессора въ первомъ получаютъ всѣ вмѣстѣ 25,000 фунтовъ, а въ послѣднемъ 17,000. Надо надѣяться, что во вліятельныхъ кругахъ постигнутъ недостатки этихъ столь богато одаренныхъ высшихъ школъ и дадутъ имъ сходное съ нѣмецкимъ болѣе свободное управленіе и учрежденіе, хотя Англичанина и трудно убѣдить въ достоинствѣ многопрославляемой въ Германіи академической свободы, обладающей на самомъ дѣлѣ также весьма вредными сторонами.

23.

Бельгійское и французское воспитаніе.

Бельгія для системы современныхъ школъ важна особенно тѣмъ, что въ ней рѣшается борьба касательно отношенія церкви къ школѣ и школы къ государству. Когда вслѣдствіе Парижскаго трактата 1814-го г. Голландія была соединена съ Бельгіей, то общественное обученіе повело къ частнымъ столкновеніямъ между южными католическими и сѣверными протестантскими провинціями. Правительство стремилось само руководить обученіемъ на всѣхъ ступеняхъ, организовало въ 1817-мъ г. систему первоначальныхъ школъ на прочныхъ основахъ, учредило въ одинъ годъ въ трехъ Бельгійскихъ провинціяхъ три государственныхъ университета въ Лувенѣ, Гентѣ и Люттихѣ, и въ тотъ же годъ, кромѣ общинныхъ гимназій, семь атенеевъ; но старалось также отвлечь Бельгійцевъ отъ французскаго вліянія и пыталось навязать имъ голландскій языкъ. Вотъ причина революціи, вслѣдствіе которой и съ которою вмѣстѣ отмѣнены были всѣ навязанныя школьныя учрежденія.—Съ 1830-го г. въ Бельгіи открылось новое поприще въ развитіи воспитанія. Въ этотъ годъ временнымъ правительствомъ уничтожены всѣ ограничивающія свободу преподаванія постановленія, изъ которыхъ вслѣдствіе совѣщанія національнаго конгресса вышла 17-ая статья конституціи, гласящая: „Преподаваніе свободно; всякія стѣсняющія мѣры запрещаются; наказаніе за проступки уряжается закономъ; доставляемое на иждивеніи государства публичное преподаваніе также уряжается закономъ". Къ этому скоро присоединены были органическіе законы: въ 1835-мъ г. законъ для университетовъ, въ 1842-мъ г. законъ о первоначаль-

номъ преподаванiи, въ 1850-мъ законъ о преподаванiи въ среднихъ школахъ. Съ ультрамонтанской стороны эта свобода преподаванiя чрезвычайно восхваляется—понятно, оттого что благодаря ей сомкнутая корпорацiя католическаго духовенства съ его властью надъ умами и матерiальными средствами, которыми оно располагаетъ, получила возможность овладѣть дѣломъ обученiя вопреки существующей системѣ государственныхъ школъ. Такъ напр. Iос. Люка въ своемъ сочиненiи „Обязательное обученiе, образчикъ современнаго насилiя", говоритъ, что тотчасъ же въ первое десятилѣтiе свободы „старая церковь" обнаружила удивительную энергiю и духовные братства, ордена и монастыри выростали за ночь. Статистика школъ за 1840-ой годъ доказала быстрый расцвѣтъ народнаго и гимназическаго образованiя. Эгоизмъ невѣжественныхъ и дурныхъ людей похвалялся правда тутъ и тамъ основанiемъ частныхъ заведенiй; однако вскорѣ все дурное предано было погибели. Правда, заявляетъ Люка, либеральная партiя завладѣла печатью, за то церковь сдѣлалась опять владычицею школъ. „Въ епископствахъ основаны были такъ называемыя младшiя семинарiи; вскорѣ въ каждомъ епископствѣ потребовалось ихъ по нѣскольку. Но такъ какъ онѣ главнѣйше назначались для образованiя духовенства, то iезуиты открыли во многихъ городахъ коллегiи, и наплывъ туда былъ чрезвычайный. Существовавшiя еще въ краѣ городскiя гимназiи и атенеи опустѣли; чтобы спасти свои заведенiя отъ окончательнаго упадка магистраты часто обращались къ епископу и просили о его содѣйствiи при выборѣ профессоровъ, о назначенiи директора, который въ такомъ случаѣ всегда оказывался священникомъ. Успѣхъ былъ поразительный. Очень немногiе изъ атенеевъ поддерживаются еще на старомъ положенiи и количество учениковъ въ нихъ не соотвѣтствуетъ ихъ затратамъ.—То же самое обнаруживается въ области народнаго обученiя. Въ городахъ поддерживалъ его единственный въ своемъ родѣ орденъ братьевъ христiанскаго преподаванiя, получившiй во Францiи обидное прозвище невѣжественныхъ братьевъ (Frères ignorantins). Они пекутся о обученiи мальчиковъ и довольствуются однимъ только помѣщенiемъ и скуднымъ содержанiемъ. Въ Брюсселѣ школы ихъ посѣщаютъ 3000 мальчиковъ. Братья въ вечернихъ и воскресныхъ школахъ даютъ также уроки взрослымъ и такимъ образомъ распространяютъ свое влiянiе на весь низшiй классъ народа. То же самое дѣлается монахинями для женскаго пола въ этомъ классѣ". „Одно изъ затрудненiй состояло въ недостаткѣ хорошихъ учителей. Чтобы помочь этому, епископы привели нормальныя школы въ связь съ своими младшими семинарiями, такъ что профессора въ свободные часы подготовляютъ учителей". „Вѣнцомъ всѣхъ этихъ успѣховъ былъ Лувенскiй уни-

верситетъ. Такимъ образомъ радикальная партія потерпѣла пораженіе на поприщѣ преподаванія, и вотъ причина ея громко заявляемыхъ требованій новаго закона обученія, съ тѣмъ чтобы ограничить свободу". Такъ заявляетъ Люка. Онъ порицаетъ, что не совершенно еще отмѣнены государственныя школы, и радъ тому, что внесенное въ бельгійскую палату въ 1859-мъ г. предложеніе насчетъ обязательнаго обученія отвергнуто. Противъ послѣдняго не только говорили Ортсъ и Брукеръ, но и гросмейстеръ масонскаго ордена также объявилъ это обученіе „проблемою радикальной экономіи", которая неминуемо ведетъ къ соціализму и коммунизму.— Разсмотримъ, чѣмъ долженствовала быть бельгійская система общественныхъ школъ по законамъ 1835-го, 1842-го и 1850-го г.

1) Первоначальныя школы. Закону подчинены три разряда первоначальныхъ школъ: a) Общинныя училища, основанныя, управляемыя и содержимыя общинами. b) Частныя училища, безплатно принимающія всѣхъ бѣдныхъ дѣтей и избавляющія такимъ образомъ общины отъ обязательства самимъ печься о потребностяхъ обученія. c) Частныя училища, признаваемыя съ тѣмъ, чтобы замѣнить собою общинныя и занимающіяся за нѣкоторое вознагражденіе обученіемъ бѣдныхъ дѣтей. Въ каждой общинѣ королевства должна находиться по малой мѣрѣ одна народная школа, издержки которой покрывались бы общиною. Общины обязаны всѣхъ бѣдныхъ дѣтей по просьбѣ ихъ родителей обучать безплатно, если дѣти не менѣе 7 и не болѣе 14 лѣтъ отъ роду, если у нихъ привита оспа, и если лицо, имѣющее надъ ними родительскую власть, живетъ въ общинѣ. Первоначальное преподаваніе необходимо заключаетъ въ себѣ: законъ Божій и нравоученіе, чтеніе, письмо, начальныя основанія французскаго, фламандскаго или нѣмецкаго языковъ, смотря по мѣстнымъ потребностямъ, начальныя правила счета, систему узаконенныхъ мѣръ и вѣсовъ. Преподаваніе поручается учителю, избираемому общиннымъ совѣтомъ, который можетъ отрѣшить его отъ должности съ лишеніемъ или безъ лишенія оклада не болѣе какъ на три мѣсяца; правительство должно окончательно рѣшить, оставить ли его при должности или отпустить, оно и само вправѣ также отрѣшить или отставить отъ мѣста общиннаго учителя. Преподаваніе закона Божія и нравоученія исполняется подъ вѣдѣніемъ священника того вѣроисповѣданія, къ которому принадлежитъ большинство учениковъ; принадлежащія къ другому культу дѣти увольняются отъ уроковъ закона Божія. Послѣдніе подлежатъ надзору лицъ, избираемыхъ для того главнымъ вѣдомствомъ различныхъ религіозныхъ обществъ. Надзоръ за народными школами, по части преподаванія и управленія, поручается общиннымъ вѣдомствамъ и инспекторамъ. Въ каждой изъ

провинцій находится провинціальный инспекторъ, назначаемый и отрѣшаемый королемъ, и обязанный по малой мѣрѣ разъ въ годъ посѣщать всѣ находящіяся подъ его вѣдѣньемъ школы. Онъ вступаетъ въ сношеніе съ инспекторами кантоновъ, посѣщающими школы своего округа по крайней мѣрѣ по два раза въ годъ, состоящими въ связи съ общиннымъ управленіемъ и имѣющими съ учителями ихъ округа по крайней мѣрѣ по одному разу въ три мѣсяца руководимую ими конференцію. Провинціальные инспекторы собираются ежегодно подъ предсѣдательствомъ министра внутреннихъ дѣлъ въ центральную коммиссію, въ которой могутъ принять участіе епископы и консисторіи состоящихъ на государственномъ окладѣ культовъ черезъ депутатовъ: центральною коммиссіею разбираются назначенныя для народнаго обученія книги и одобряются правительствомъ, — за исключеніемъ тѣхъ, которыя служатъ исключительно для преподаванія закона Божія и нравоученія. Потомъ по издаваемымъ провинціальными инспекторами отчетамъ она составляетъ главный отчетъ о школахъ, учителяхъ и ученикахъ, о методахъ преподаванія, объ усердіи и способности учителей и пр. и предлагаетъ оказавшіяся необходимыми улучшенія и преобразованія.

Для образованія воспитанниковъ на учебныя должности служатъ двѣ государственныя и семь подчиненныхъ узаконенной инспекціи епископальныхъ нормальныхъ школъ. Преподаваніе въ государственныхъ нормальныхъ школахъ необходимо заключаетъ въ себѣ: а) законъ Божій и нравоученіе, священную и церковную исторію; в) чтеніе; с) письмо и бухгалтерію; д) французскую, фламандскую или нѣмецкую грамматику, смотря по мѣстнымъ условіямъ; е) географію, съ обращеніемъ особеннаго вниманія на отечественную; f) полную ариѳметику съ ея приложеніемъ къ торговлѣ и сношеніямъ, систему узаконенныхъ мѣръ и вѣсовъ; g) свѣдѣнья изъ приложимыхъ въ обыденной жизни естественныхъ наукъ; h) теоретическое и практическое полеводство и садоводство, прививку и подчистку деревъ; i) теорію воспитанія; k) педагогику и методологію; l) дѣтскую и школьную гигіэну; m) элементы административной практики; объясненіе относящихся къ первоначальному преподаванію уставовъ и законовъ, постановленій и указовъ; веденіе гражданской росписи, составленіе протоколовъ, актовые формуляры, законодательство; n) рисованіе, особенно линейное; о) вокальную музыку, главнѣйше церковное пѣніе; р) гимнастику. Курсъ ученія разсчитанъ на 3 года, чему отвѣчаютъ 3 отдѣленія воспитанниковъ; въ теченье третьяго года воспитанники практически упражняются въ народныхъ училищахъ того же города, гдѣ находится нормальная школа. — Въ епископальныхъ нормаль-

ныхъ школахъ слѣдующіе предметы преподаванія: 1) законъ Божій (основательное толкованіе катехизиса, церковныхъ обрядовъ и пр.): 2) Священная и церковная исторія; 3) методъ обученія или общая теорія искусства преподавать и сообщать свои знанія; 4) французскій языкъ, чтеніе, грамматика; 5) чистописаніе; 6) ариѳметика и узаконенная система мѣръ и вѣсовъ; 7) географія, особенно отечественная; 8) отечественная исторія со включеніемъ наиболѣе обиходныхъ законовъ особенно касательно народныхъ школъ; 9) умѣнье писать дроби; 10) бухгалтерія; 11) черченіе и межеваніе; 12) грегоріанское пѣніе, музыка и игра на органѣ; 13) полезныя свѣдѣнья о домашнемъ хозяйствѣ, о садоводствѣ, о обязанностяхъ кистера, о приготовленіи восковыхъ свѣчъ и пр. Срокъ ученія четырехлѣтній, чему отвѣчаютъ 2 отдѣленія воспитанниковъ.

Кромѣ народныхъ школъ имѣются еще училища для малолѣтнихъ, полуденныя, воскресныя и вечернія школы для взрослыхъ, мануфактурныя школы, училища въ пріютахъ, богадѣльняхъ и тюрьмахъ, спеціальныя школы, какъ то земледѣльческія, заведенія для глухонѣмыхъ и слѣпыхъ. Дѣтскіе сады также пользуются особеннымъ вниманіемъ.

2) Система средняго обученія заключаетъ въ себѣ высшія среднія школы, королевскіе атенеи и низшія среднія школы, совмѣщающія въ себѣ прежнія высшія народныя школы и бывшія такъ называемыя ремесленныя и коммерческія училища. Провинціи и общины имѣютъ гимназіи (collèges) или среднія школы, устроенныя такъ же какъ и правительственныя заведенія. Преподаваніе въ королевскихъ атенеяхъ гуманистическое и реальное. Гуманистическое преподаваніе въ 7 классахъ проходитъ: a) законъ Божій; b) правила реторики и поэзіи; греческій языкъ, основательное изученіе латинскаго и французскаго, а также фламандскаго и нѣмецкаго языковъ для мѣстностей, гдѣ въ ходу эти нарѣчія; c) элементарную математику (ариѳметику, алгебру до уравненій второй степени включительно; геометрію, стереометрію и прямолинейную тригонометрію) и основныя понятія о физикѣ; d) важнѣйшіе факты изъ всеобщей и бельгійской исторіи; древнюю и новую географію, особенно географію Бельгіи; общія свѣдѣнья о конституціонныхъ и административныхъ учрежденіяхъ страны; e) новѣйшіе языки, а именно фламандскій и нѣмецкій въ мѣстностяхъ, гдѣ они въ ходу, и англійскій; f) элементы графическихъ искусствъ (рисованіе и чистописаніе), вокальная музыка и гимнастика. Изъ еженедѣльныхъ уроковъ въ 6-мъ высшемъ классѣ назначено 12 часовъ на законъ Божій, 59 на латинь, 15 на греческое, 22 на французское, 8 (въ фламандскихъ провинціяхъ) 10 (въ Валлонскихъ провинціяхъ) на нѣмецкое или англійское,

14 на исторію и географію, 20 на математику и 3 на физику.— Реальное преподаваніе заключаетъ въ себѣ: 1) законъ Божій; 2) реторику и основательное изученіе французскаго, также фламандскаго и нѣмецкаго языковъ во фламандскихъ или нѣмецкихъ мѣстностяхъ; практическое упражненіе въ тѣхъ же нарѣчіяхъ въ провинціяхъ, гдѣ на нихъ не говорятъ, и изученіе родного языка; 3) элементарную математику; сверхъ того аналитическую и начертательную геометрію, сферическую тригонометрію съ ихъ приложеніями къ искусствамъ, торговлѣ и ремесламъ; 4) элементы физики, механики, химіи, естественной исторіи и астрономіи; 5) бухгалтерію, элементы коммерческаго права и политической экономіи; 6) элементы новой исторіи и географіи, особенно бельгійской; 7) элементы графическихъ искусствъ (рисованіе и чистописаніе), вокальную музыку и гимнастику. Реальное отдѣленіе распадается на низшее (оно обнимаетъ три учебныхъ года—5, 4, 3 ремесленные классы) и на высшее, которое въ свою очередь разбивается на коммерческій, ремесленный и научный отдѣлы.—Правительство назначаетъ всѣхъ должностныхъ лицъ какъ въ атенеѣ, такъ и въ среднихъ школахъ. Коллегія учителей въ атенеѣ состоитъ изъ префекта классовъ, изъ профессоровъ и преподавателей; а въ среднихъ школахъ изъ директора, профессоровъ и преподавателей. Префекту поручается веденіе научныхъ занятій и внутреннее управленіе атенея, поддержаніе порядка и дисциплины и разныя дѣла заведенія, касающіяся другихъ вѣдомствъ и родителей воспитанниковъ. Административный комитетъ состоитъ изъ коллегіи бургомистровъ и засѣдателей, и изъ шести членовъ, избираемыхъ королемъ изъ двойнаго числа предложенныхъ общиннымъ совѣтомъ кандидатовъ.— Преподаваніе въ среднихъ школахъ въ болѣе тѣсномъ смыслѣ заключаетъ въ себѣ: законъ Божій; основательное изученіе французскаго и сверхъ того фламандскаго и нѣмецкаго языковъ во всѣхъ мѣстностяхъ, гдѣ они въ ходу; ариѳметику, элементы алгебры и геометріи, рисованіе, межеваніе и остальныя приложенія практической геометріи; письмо, бухгалтерію и нѣкоторыя понятія о коммерческомъ правѣ; свѣдѣнья изъ естественныхъ наукъ, полезныя въ практическомъ примѣненіи; элементы географіи и исторіи, особенно родного края; вокальную музыку и гимнастику.

Нормальныя школы для средняго преподаванія: 1) Въ нормальной школѣ для гуманистическихъ наукъ проходятъ латинскій и греческій языки и ихъ литературы, исторію древней литературы и объясненіе теоретическихъ началъ литературы на великихъ латинскихъ, греческихъ и французскихъ писателяхъ, исторію французской, фламандской, нѣмецкой и англійской литературъ; философію (антропологію, логику и нравоученіе);

древнюю исторію (Востокъ и Грецію); римскую исторію и древности; исторію среднихъ вѣковъ; исторію Бельгіи; древнюю и новую, также физическую географію; всеобщую грамматику и главныя теоріи греческаго, латинскаго и французскаго синтаксиса; педагогику и ученіе о методахъ. На конференціяхъ и въ практическихъ упражненіяхъ въ теченіе трехгодичнаго курса воспитанники упражняются устно во взаимной критикѣ ихъ сочиненій. Помимо французскихъ переводовъ, греческихъ композицій и подготовокъ къ лекціямъ воспитанники второгодичнаго курса имѣютъ подавать каждыя четыре недѣли сочиненія, отсылаемыя директоромъ за каждые три мѣсяца министру внутреннихъ дѣлъ, а отъ него въ совѣтъ для исправленія.— Нормальная школа для точныхъ наукъ состоитъ изъ трехгодичнаго курса. 1-й годъ: аналитическая геометрія, алгебраическій анализъ, дифференціальное и интегральное исчисленіе, начальныя основы механики и начертательной геометріи, опытная физика, линейное и архитектурное рисованіе. 2-й годъ: математическая методологія, аналитическая статика; приложеніе начертательной геометріи; неорганическая и органическая химія съ важнѣйшими примѣненіями къ промышленности; начала астрономіи; упражненія въ элементарной математикѣ и дифференціальномъ исчисленіи; умѣнье обращаться съ физическими инструментами; производство химическихъ опытовъ; рисованіе отъ руки и черченіе. 3-й годъ: элементы антропологіи и логики; вторая часть интегральнаго исчисленія; элементы аналитической динамики; механика машинъ и фабричныхъ орудій; межеваніе и нивеллировка; общія начала естественной исторіи и опредѣленіе туземныхъ вообще воздѣлываемыхъ растеній, животныхъ, почвы и минераловъ въ Бельгіи; рисованіе машинъ.—Учебные курсы для будущихъ учителей въ среднихъ школахъ низшаго разряда (въ реальныхъ училищахъ) соединены съ семинаріями для народныхъ учителей въ Ліеррѣ и Нивеллѣ; они посѣщаются обладающими уже дипломомъ народнаго учителя воспитанниками и ведутъ къ выдаваемой особымъ вѣдомствомъ степени кандидата и адъюнктъ-профессора низшей ступени. Экзаменъ адъюнктъ-профессора заключаетъ въ себѣ: педагогику и методологію; французскій языкъ, по желанію кандидата также фламандскій, нѣмецкій или англійскій; низшую алгебру, пропорціи, прогрессіи, логариѳмы элементарную геометрію трехъ протяженій; прямолинейную тригонометрію; межеваніе; элементы физики, механики и химіи, также основныя понятія естественной исторіи.

Для дѣвочекъ нѣтъ среднихъ школъ: существуютъ только частныя заведенія, которыя находятся большею частью въ рукахъ церкви.

3) Вершинную точку реальнаго обученія составля-

ютъ обширные основанные государствомъ промышленные институты, школа для художествъ, мануфактуръ и горнаго производства, соединенная съ Люттихскимъ университетомъ, школа для гражданскихъ инженеровъ, для постройки дорогъ и мостовъ въ Гентскомъ университетѣ, высшая коммерческая школа въ Антверпенѣ и знаменитый горный институтъ (écoles des mines) и пр.—Гуманистическое преподаванiе имѣютъ своею конечною цѣлью университеты, умноженные со стороны духовенства однимъ католическимъ (—перенесеннымъ въ 1834-мъ г. въ Мехельнъ, а потомъ въ Лувенъ—), тогда какъ либеральная партiя въ 1834-мъ г. основала въ Брюсселѣ вольный университетъ съ намѣреньемъ отстоять интересы свободной мысли. При этомъ закономъ отъ 1835-го г. удержаны Гентскiй и Люттихскiй университеты и назначено экзаминацiонное вѣдомство, на которое возложена обязанность выдавать академическiя степени.—О томъ, какъ исполняется дисциплина въ церковныхъ школахъ, можно пожалуй судить по слѣдующей замѣткѣ: Въ Коль Дюкѣ, одномъ изъ (голландскихъ) монастырей недалеко отъ бельгiйской границы, близъ Ахена, отдѣльныя исправительныя наказанiя состоятъ изъ слѣдующихъ степеней: 1) дружеское и отеческое увѣщанiе; 2) судъ начальника заведенiя; 3) судъ пяти старшинъ; 4) судъ всѣхъ старшинъ заведенiя.

Бельгiя въ Европѣ сдѣлала первую рѣшительную попытку отдѣлить школу отъ церкви и поставить правительство и школу въ естественное другъ къ другу отношенiе. Несмотря на свободу преподаванiя, правительство приняло на себя обязательство печься о общественномъ образованiи. Отъ церкви школа отдѣлена; но духовенство старается проникнуть въ нее наблюдая за преподаванiемъ закона Божiя, на чемъ и основываетъ свои притязанiя имѣть непосредственный надзоръ за учителями и учебниками; притомъ, пользуясь разрѣшенiемъ основывать учебныя заведенiя съ правомъ нравственнаго лица, оно стремится овладѣть фактически монополiею преподаванiя. Эти попытки имѣли большой успѣхъ, такъ что влiянiе духовенства на всю систему воспитанiя вообще въ Бельгiи, въ этой странѣ неограниченной свободы преподаванiя, такъ сильно, какъ нигдѣ. Кто желаетъ знать, съ какою цѣлью ультрамонтанство нашихъ дней ратуетъ противъ обязательнаго обученiя и отстаиваетъ свободу преподаванiя, тотъ пусть заглянетъ въ Бельгiю на ея систему воспитанiя, гдѣ ультрамонтанство изъ года въ годъ все болѣе возносится къ неограниченному господству на поприщѣ педагогической практики.

Система воспитанiя и преподаванiя во *Францiи* въ 19-мъ столѣтiи подвергалась такимъ же колебанiямъ, какъ и политическое и

соціальное состояніе страны. По низверженіи Наполеона I Французскій университетъ (Université de France) проявилъ свой корпоративный духъ: онъ выступилъ противъ слѣпого попятнаго напора духовенства борцомъ за свободу мысли и совѣсти; и какъ бы сильно ни возмущались гнетущимъ господствомъ университета,—но недовѣріе къ іерархіи и правительству было еще сильнѣе: оттого свободно мыслящая часть націи и перешла на сторону университета; тогда какъ правительство старалось лишить его единовластія а потому въ 1815-мъ г. уже отняло у него главу, а именно ректора (Grandmaitre)и верховный совѣтъ университета, передавъ права и обязанности того и другого королевской учебной коммиссіи, а въ 1827-мъ г. заявлено было требованье, чтобы университетъ свой бюджетъ соединилъ съ государственнымъ, что и было осуществлено въ 1835-мъ г., послѣ чего университетъ лишился своего совершенно особаго положенія. Когда въ хартіи былъ обѣщанъ законъ о свободѣ преподаванія, то духовенство стало добиваться осуществленія этого закона, надѣясь такимъ образомъ захватить въ свои руки господство надъ всѣмъ воспитаніемъ молодежи и народа,—наперекоръ стремленію либераловъ, опасавшихся вліянія духовныхъ школъ и духовной педагогики и отстаивавшихъ университетъ какъ убѣжище для свободы совѣсти.—Помимо этихъ партій С а л ь в а н д и въ 1847-мъ г. пытался создать уряженную свободу преподаванія обокъ съ сильно организованною правительственною системою образованія. Онъ учердилъ стоящее надъ спорящими и ратующими высшее учебное вѣдомство, въ которомъ вмѣстѣ съ университетомъ представительствомъ пользовались также правительство, епископы, евангелическія и еврейская консисторіи, наконецъ частныя заведенія. Но не успѣли еще осуществиться планы Сальванди, какъ уже р е в о л ю ц і я 1848-го г. разстроила ихъ, вслѣдствіе чего начиная съ 1850-го г. католическая партія достигла своей давно вожделѣнной цѣли: о к о н ч а т е л ь н а г о у п а д к а м о н о п о л і и у н и в е р с и т е т а и с в о б о д ы п р е п о д а в а н і я. Съ этихъ поръ система образованія находится подъ вѣдѣньемъ министра просвѣщенія и главнаго учебнаго вѣдомства, которое съ 1852-го г. состоитъ изъ 3 членовъ сената, 3 членовъ магистрата, 5 архіепископовъ или епископовъ, 2 некатолическихъ духовныхъ лицъ, 3 членовъ кассаціонной палаты, 5 членовъ института, 8 главныхъ инспекторовъ преподаванія и 2 представителей частныхъ заведеній— всѣ члены назначаются непосредственно правительствомъ. Посредниками между этимъ главнымъ учебнымъ вѣдомствомъ въ Парижѣ и учебными заведеніями всего государства служатъ инспекторы мѣстныхъ школъ. Система образованія всей страны раздѣлена на педагогическіе округи, академіи, ректоры которыхъ подчинены не-

посредственно министерству, управляющему при ихъ посредствѣ вообще всѣмъ общественнымъ обученіемъ въ территоріяхъ, народными школами, коллежами, лицеями и факультетами. Жюль Симонъ 19-го мая 1864-го г. въ засѣданіи законодательнаго корпуса говорилъ о положеніи учителей въ гимназіяхъ и элементарныхъ школахъ, причемъ привелъ слѣдующіе факты. Правительственныхъ гимназій оказалось числомъ 75 съ 30,000 учениковъ, а общинныхъ 245 съ 30 до 32,000 учениковъ. Сверхъ того во Франціи находятся еще 123 младшія семинаріи съ 120,000 учениковъ; въ остальныхъ духовныхъ или гражданскихъ (частныхъ) школахъ, гдѣ проходится также гимназическій курсъ, считается 75,000 учениковъ. Декретъ, установившій оклады профессоровъ въ общинныхъ гимназіяхъ, дѣлитъ ихъ на два класса. Профессоры перваго класса получаютъ 1400 и 1200 франковъ, а второго 1200 и 1000 фр. Этотъ регламентъ примѣняется впрочемъ только въ основанныхъ вновь гимназіяхъ. Остальныя же не подчиняются опредѣленіямъ декрета, потому что тамъ въ настоящее время профессоры получаютъ по 800, 700, 600, и даже по 500 фр. въ годъ. На профессоровъ общинныхъ гимназій, говоритъ Жюль Симонъ, возлагаются такія же функціи, такая же отвѣтственность, какъ и на профессоровъ правительственныхъ гимназій. Имъ, прибавляетъ ораторъ, предоставляется конечно подвергнуться дальнѣйшему испытанію, для того чтобы поступить въ правительственныя гимназіи, но, спрашиваетъ онъ, откуда взять имъ время для необходимыхъ, большею частью литературныхъ занятій, съ тѣмъ чтобы на публичномъ соисканіи состязаться съ учениками нормальной школы (Ecole normale), этого высшаго французскаго учебнаго заведенія. Потому профессоры общинныхъ гимназій навсегда пребываютъ въ ихъ прежнемъ положеніи, съ тѣмъ чтобы черезъ тридцать лѣтъ получать наконецъ пенсію въ 800 фр. Обнаруживая жалкое положеніе этихъ людей, Симонъ приводитъ еще, что они, промышляя для себя и своей семьи скудный посторонній заработокъ, даютъ частные уроки и получаютъ за ежедневный урокъ по 5 фр. въ мѣсяцъ. На заявленное противъ этого сомнѣніе Жюль Симонъ возражаетъ, что даже въ Парижѣ за такой урокъ платятъ всего только по 15 фр. въ мѣсяцъ. Онъ продолжаетъ затѣмъ: „Въ частныхъ заведеніяхъ, и особенно въ парижскихъ, профессоры оплачиваются такъ же скудно и еще хуже, нежели въ общинныхъ гимназіяхъ. Это причиняетъ большой вредъ, тѣмъ болѣе, что назначаемые содержателями частныхъ заведеній учителя бываютъ сплошь не старше, а иногда даже моложе своихъ учениковъ. Эти профессора, часто едва лишь сдавшіе выпускной экзаменъ и вовсе не заслуживающіе званія профессора, сплошь да рядомъ дѣлаются сообщниками уче-

никовъ, которымъ должны бы служить добрымъ примѣромъ. Я могъ бы привести примѣры, что эти такъ называемые профессора, получая въ Парижѣ всего только по 50 франковъ въ мѣсяцъ и оправдываясь столь скуднымъ доходомъ, снисходили до того, что за чашку кофе, кружку пива или ужинъ, которымъ угощали ихъ иногда ученики, переносили любовныя письма послѣднихъ. Частныя заведенія находятся правда подъ надзоромъ, но когда появляются туда инспекторы, то все такъ ловко устроивается, что они ничего не замѣчаютъ, хотя бы и намѣрены были строго исполнить свою обязанность. Во Франціи, особенно въ Парижѣ, часто жалуются, что молодежь такъ испорчена, но вѣдь естественная причина этого заключается въ родѣ и способѣ ея воспитанія въ частныхъ заведеніяхъ. Не знаю, имѣетъ ли министръ просвѣщенія точныя свѣдѣнія объ этихъ дѣлахъ, которыхъ я здѣсь слегка только касаюсь; но по его требованью я готовъ сообщить ему по этой части наблюденія, какія самъ успѣлъ сдѣлать въ теченіе моего долгаго пребыванія въ Парижѣ.“—Дальнѣйшіе очерки Жюль Симона касательно состоянія элементарнаго преподаванія во Франціи представляютъ много интереснаго. Ораторъ изображаетъ его въ мрачномъ видѣ, но онъ отнюдь не сваливаетъ отвѣтственности за то на управленіе. Онъ ссылается на представленный собранію въ началѣ засѣданія докладъ, по которому во Франціи находится все еще 600,000 дѣтей, не получающихъ никакого образованія, 1018 общинъ совсѣмъ лишены школъ, а 1895 вынуждены пользоваться школами сосѣднихъ общинъ. Жюль Симонъ думаетъ впрочемъ, что дѣтей, не посѣщающихъ школы, гораздо больше указаннаго числа (600,000). У него нѣтъ болѣе точныхъ данныхъ въ этомъ отношеніи, но онъ приводитъ Пруссію и полагаетъ, если бъ эта страна имѣла такое же населеніе какъ Франція, то тамъ 5,516,944 ученика посѣщали бы школу, тогда какъ во Франціи теперь посѣщаютъ ее всего только 4,286,784. Выходитъ тамъ ихъ на 1,230,160 болѣе нежели во Франціи (Жюль Симонъ въ этомъ случаѣ, кажется, заблуждается, потому что во Франціи большая часть дѣтей посѣщаетъ школу не такъ долго, и въ ремесленномъ сословіи найдется немного такихъ, которыя не вышли бы изъ школы уже 12-ти лѣтъ отъ роду, съ тѣмъ чтобы поступить въ ученіе какому нибудь дѣлу, тогда какъ въ Пруссіи всякій обязанъ посѣщать школу до 14-тилѣтняго возраста). Въ своемъ дальнѣйшемъ изложеніи онъ переходитъ къ положенію элементарныхъ учителей и учительницъ, которое желалъ бы улучшить. Первые изъ нихъ пользуются недостаточнымъ окладомъ. По оффиціальнымъ свѣдѣньямъ 29,203 учителя получаютъ по 600 до 900, 8671 свыше 900, а 2120 менѣе 600 фр. жалованья. Что же касается до ихъ пенсій, которыя

они получаютъ 60-ти лѣтъ отъ роду и послѣ тридцати-лѣтней службы, то онѣ еще скуднѣе. Впрочемъ, для того чтобы прокормить себя и свои семьи, учителя вынуждены прибѣгать къ стороннимъ заработкамъ: многіе изъ нихъ бываютъ секретарями у меровъ, церковнослужителями, даже звонарями и могильщиками. А учительницы, по мнѣнію оратора, обставлены еще хуже. Государственный совѣтникъ Жантёръ отвѣчалъ отъ имени правительства. Онъ заявилъ, что правительство ставитъ нравственные интересы выше всего. Однимъ изъ священнѣйшихъ оно считаетъ общественное образованіе и ставитъ его непосредственно послѣ религіознаго чувства и защиты государства. Затѣмъ ораторъ приводитъ успѣхи, сдѣланные элементарнымъ образованіемъ въ теченіе 70-ти лѣтъ. Во время конвента оно вовсе не входило въ разсчетъ; въ первую имперію на него расходовали 50,000 фр. въ годъ, въ 1829-мъ г. 300,000 фр., а въ 1863-мъ 68 милліоновъ. Что во Франціи находится все еще большое количество дѣтей, а именно 600,000, вовсе не пользующихся школами, это правительственный коммисаръ объясняетъ разными причинами, а особенно тѣмъ, что отцовъ нельзя понуждать посылать дѣтей въ школу. Онъ считаетъ обязательное обученіе опаснымъ и противнымъ французскимъ нравамъ. Ревнуя противъ него, ораторъ доходитъ до того, что утверждаетъ, будто въ Пруссіи и Австріи пытались ввести его, но безуспѣшно. Положеніе элементарныхъ учителей онъ не считаетъ жалкимъ. Они получаютъ по 6-ти, 7-ми, 8-ми и 9-ти сотъ франковъ жалованья въ годъ, даровое помѣщеніе вмѣстѣ съ садомъ и посторонними доходами. Онъ допускаетъ, что учительницы обставлены хуже; потому необходимо улучшить ихъ положеніе; въ послѣдніе года имъ прибавлено уже по 50 франковъ; а въ этомъ году онѣ получатъ еще 40 франковъ прибавки къ ихъ окладу. Такимъ образомъ предложенныя для улучшенія быта учителей и учительницъ поправки были окончательно отвергнуты, и бюджетъ утвержденъ согласно правительственному проекту.

Лицеи дѣлятся на 3 разряда. 1) Элементарный отдѣлъ (division elementaire) преподаетъ въ VIII и VII классахъ: родной языкъ, латинь, священную исторію, географію, ариѳметику, линейное рисованіе и чистописаніе. 2) Грамматическій отдѣлъ (division de grammaire). Испытаніе для пріема въ VI классъ простирается на писаніе подъ диктовку, элементарную грамматику французскаго и латинскаго языковъ, сочиненія изъ священной исторіи. Главная задача VI, V и IV класса состоитъ въ основательномъ и окончательномъ изученіи французской, латинской и греческой грамматики. Предметы преподаванія слѣдующіе: французскій, латинскій и греческій языки, исторія, географія, ариѳметика, рисованіе. 3)

Высшій отдѣлъ (division superieure). Въ немъ начинается бифуркація, т. е. параллельные курсы гимназіи и реальнаго училища, такъ что гуманистическая высшая гимназія и реальная созидаются на одной общей основѣ. III классъ. Гуманисты: латинь (тэмы и стихи), греческій языкъ, геометрія, физика. Реалисты: ариѳметика, алгебра, геометрія, физика, химія, естественная исторія, черченіе плановъ, линейное рисованіе. Оба вмѣстѣ: французскій языкъ, латинь (толкованіе), исторія, географія, нѣмецкій или англійскій языкъ. II классъ. Гуманисты: латинь (авторы, поэмы, стихи), греческій языкъ, химія, космографія. Реалисты: алгебра, геометрія, теорія проэкцій, прямолинейная тригонометрія, физика, химія, линейное рисованіе. Оба: французскій языкъ, латинь (толкованіе) географія, нѣмецкій или англійскій языкъ. I b реторическій классъ: Гуманисты: латинь (авторы, вольныя реторическія сочиненія, стихи). Греческій языкъ, естественная исторія. Реалисты: ариѳметика и алгебра, практическая геометрія, тригонометрія, космографія, физика, химія, естественная исторія, линейное рисованіе. Оба: французскій языкъ, латинь (толкованіе), исторія, географія, нѣмецкій или англійскій языкъ. I a логическій классъ: Гуманисты: ариѳметика, геометрія на плоскости, стереометрія 15 часовъ въ недѣлю, физика 10 часовъ въ недѣлю, логика 1 часъ въ недѣлю, повтореніе французскаго, латинскаго и греческаго 2 часа въ недѣлю. Реалисты: повтореніе математическихъ и естественнонаучныхъ предметовъ 25 часовъ, французскаго и латинскаго 2 часа. Оба: 2 часа логики.

Большая часть лицеевъ въ то же время и воспитательныя заведенія. Цензоръ завѣдуетъ здѣсь всѣми дѣлами касательно порядка и дисциплины; профессора преподаютъ; репетиторы надзираютъ. Цензоръ составляетъ средоточіе пансіона, онъ глазъ и ухо провизора, дѣятельность котораго простирается во внутрь, наружу и на сношенія съ вѣдомствами. Профессора обыкновенно мало вліяютъ на дисциплину, оттого что способъ преподаванія не школьный. Въ 4 урочные часа господствуетъ въ видѣ высшаго принципа воинская субординація. Наказанія восходятъ по слѣдующимъ ступенямъ: 1) Публичное чтеніе дурныхъ отмѣтокъ; 2) сидѣть за урокомъ, когда остальные пользуются отдыхомъ; 3) уроки во время предпринимаемой всѣми прогулки; 4) запретъ выходить со двора, видѣться съ посѣщающими родителями и родственниками; 5) арестъ; 6) лишеніе годичныхъ ваканцій; 7) исключеніе изъ заведенія. Тѣлесныя понудительныя средства учителями не примѣняются; нація гнушается побоями; словесные выговоры дѣлаются осторожно и съ достоинствомъ. Награды совершаются въ слѣдующемъ порядкѣ: 1) еженедѣльно читаются имена всѣхъ учениковъ,

получившихъ хорошія отмѣтки въ какомъ либо предметѣ: 2) получившій извѣстное количество хорошихъ отмѣтокъ записывается на почетной доскѣ, вывѣшенной въ видѣ украшенія въ комнатѣ для посѣтителей; 3) дальнѣйшій затѣмъ успѣхъ награждается мѣстомъ на почетной скамьѣ; 4) ученикъ, бывшій чаще всего первымъ, получаетъ извѣстныя преміи. Когда ученику въ закрытомъ заведеніи назначается арестъ, то онъ отправляется въ „комнату размышленія" (chambre de reflexion), какъ французская гуманность прозвала карцеръ. Іегеръ (эманципація учениковъ) по собраннымъ въ Женевѣ и Невшателѣ отъ учениковъ 7—12-тилѣтняго возраста свѣдѣньямъ разсказываетъ, что дисциплина въ школахъ Франціи и французской Швейцаріи слаба; во время урока не рѣдко играли бумажками, изображавшами шашки, для чего самая шашечница чертилась на скамьяхъ и столахъ; а когда подходилъ учитель, то бумажки сдувались долой. Потомъ вырѣзывали изъ бумаги человѣчковъ (petits hommes), и повѣсивъ ихъ на ниткѣ съ клейкимъ веществомъ, подбрасывали въ потолокъ, такъ что они дюжинами висѣли наверху, болтаясь взадъ и впередъ всякій разъ, когда отворялась дверь. „Когда учитель дѣлаетъ ученику строгій выговоръ, то весь классъ кричитъ à bas le maitre, а отличавшагося какою нибудь наглостью товарища встрѣчаютъ крикомъ vive! Случается, что учитель, входя въ школу, находитъ дверь загороженною скамьями и т. п. Ежедневный и еженедѣльный порядокъ въ заведеніи лѣтомъ слѣдующій: 5—$5^1/_2$ ч. вставать, умыться, одѣться; $5^1/_2$—$7^1/_2$ молитва, потомъ приготовленіе уроковъ въ классѣ; $7^1/_2$—8 завтракъ, врачебная инспекція; 8—10 преподаваніе; 10—11 законъ Божій или нѣмецкій или англійскій языкъ; 11—12 ученіе; 12—$12^1/_2$ обѣдъ; $12^1/_2$—$1^1/_2$ отдыхъ, $1^1/_2$—$2^1/_2$ ученіе; $2^1/_2$—$4^1/_2$ преподаваніе; $4^1/_2$—5 полдникъ и отдыхъ; 5—8 ученіе; 8—$8^1/_2$ ужинъ и отдыхъ; $8^1/_2$—$8^3/_4$ вечерняя молитва; $8^3/_4$—9 ложиться спать. И въ такомъ родѣ изо дни въ день (исключая четверга: этотъ день отъ 10 часовъ утра свободенъ), въ теченіе цѣлаго года въ 236—240 учебныхъ дней. Въ лицеѣ занимаются не воспитаніемъ, а дисциплиной. Жоржъ Зандъ въ „Исторіи моей жизни" (Histoire de ma vie tome 1 p. 121) по поводу французскихъ пансіоновъ говоритъ: „По правдѣ сказать, въ нашемъ жалкомъ современномъ свѣтѣ нѣтъ болѣе юношей, или это—существа, воспитанныя особеннымъ образомъ. Мы сплошь да рядомъ встрѣчаемъ неряшливыхъ, мало образованныхъ, зараженныхъ грубыми пороками учениковъ, утратившихъ въ душѣ святость идеала первыхъ лѣтъ. Если бъ даже бѣдный мальчикъ какимъ нибудь чудомъ спасся отъ этой заразы коллежей, то немыслимо, чтобы въ немъ сохранились цѣломудріе помысловъ и святое невѣдѣнье младенчества. Онъ питаетъ сверхъ того затаенную

ненависть какъ противъ совращающихъ его товарищей, такъ и противъ притѣсняющихъ его надзирателей. Онъ дуренъ собою, хотя бы природа и создала его красивымъ; онъ плохо одѣтъ, у него понурый видъ и онъ не смотритъ вамъ прямо въ лицо. Онъ тайкомъ жадно читаетъ дурныя книги, а видъ женщины наводитъ на него боязнь. Ласки матери заставляютъ его краснѣть. Онъ какъ бы сознаетъ себя недостойнымъ ихъ. Лучшія произведенія слова на свѣтѣ, величайшія поэмы человѣчества кажутся ему скучными, непріятными и лишенными вкуса; грубо и безсмысленно воспитываемый на самой чистой пищѣ, онъ обладаетъ извращеннымъ вкусомъ и наклонностью къ дурному. Ему нужны годы для того, чтобы избавиться отъ послѣдствій этого жалкаго ученія, чтобы выучиться родному языку, изучая латинь, которую онъ плохо знаетъ, и греческій языкъ, котораго не знаетъ вовсе, чтобы образовать свой вкусъ, чтобы получить настоящее понятіе объ исторіи, чтобы избавиться отъ этого отпечатка безобразія, которымъ печальное дѣтство и рабское отупѣніе отмѣтили его чело, чтобы смотрѣть смѣло и гордо поднимать голову. Тогда только полюбитъ онъ свою мать.—Этимъ я отнюдь не имѣю въ виду возстать противъ публичнаго обученія. Въ принципѣ я признаю преимущества общественнаго образованія. Но на самомъ дѣлѣ, при настоящемъ его состояніи, я не колеблясь скажу, что домашнее воспитаніе даже избалованныхъ дѣтей все таки лучше".—

Въ тѣсной связи съ лицеями находится семинарія для учителей гимназій, а именно высшая нормальная школа (Ecole normale supérieure) въ Парижѣ, служившая прежде переходнымъ мѣстомъ для ученыхъ въ академію наукъ, но имѣющая теперь вслѣдствіе преобразованій Форту и Низара (1852) главною цѣлью образовать способныхъ учителей. Каждое изъ отдѣленій въ семинаріи, гуманистическое и реальное, состоитъ изъ 3 годичныхъ курсовъ. Программа гуманистическаго отдѣленія въ каждомъ курсѣ содержитъ по 6 предметовъ: 4 языка, латинскій, греческій, французскій, нѣмецкій или англійскій, затѣмъ исторію и географію. На третьемъ году семинаристъ изучаетъ главнѣйше правила толкованія, переводовъ и стилистики; онъ получаетъ теоретическое наставленіе, какъ обращаться въ лицеѣ съ грамматикой и авторами; упражняется въ преподаваніи уроковъ, которые въ присутствіи профессора даетъ другимъ ученикамъ. Программа реальнаго отдѣленія въ первый годъ слѣдующая: дифференціальное и интегральное исчисленіе, химія, рисованіе, нѣмецкій или англійскій языкъ; начертательная, аналитическая геометрія въ пространствѣ, минералогія, ботаника;—во второй годъ: механика, физика, рисованіе, нѣмецкій или англійскій языкъ, зоологія и геологія. На третій годъ

воспитанники дѣлятся на математиковъ, физиковъ и естественниковъ; первые изучаютъ астрономію, начертательную геометрію, механику и физику, и упражняются въ преподаваніи; вторые—физику, химію, астрономію, экспериментальную механику; послѣдніе—минералогію и геологію въ горномъ институтѣ, ботанику въ музеѣ ботаническаго сада и зоологію. —

Общинные коллежи (Collėges Communaux) — возникшіе въ 1802-мъ г. съ цѣлью дать молодымъ людямъ въ провинціальныхъ городахъ надлежащее образованіе—дѣлятся на латинскія школы и реальныя заведенія; идеаломъ для нихъ служатъ лицеи, которымъ они и стараются болѣе или менѣе подражать. Латинскія школы состоятъ частью только изъ нѣсколькихъ грамматическихъ классовъ, частью онѣ имѣютъ еще одно или нѣсколько высшихъ отдѣленій. Реальныя училища считаются общими образовательными заведеніями для воспитанниковъ изъ средняго сословія, желающихъ посвятить себя промышленности, торговлѣ, искусствамъ и земледѣлію. Система бифуркаціи въ нихъ не уряжена, а подчиняется требованьямъ внѣшнихъ условій. Большая часть общинныхъ коллежей имѣютъ пансіонеровъ и экстерновъ, немногіе изъ нихъ простыя школы. Смотря по потребностямъ населенія и по различному состоянію промышленности они не равномѣрно распредѣлены по разнымъ краямъ Франціи и неодинаково устроены относительно ихъ задачи, цѣли и размѣровъ. Несмотря на то они — особенно реальныя заведенія — составляютъ важный моментъ при реальныхъ гимназіяхъ. Форту въ 1856-мъ г. опредѣлилъ ихъ задачу, требуя, чтобы они больше пеклись о формальномъ образованіи, потому что этимъ путемъ лучше всего обезпечиваются какъ способности поступающихъ въ ученіе, такъ и успѣхи переходящихъ въ профессіональныя школы.

Первоначальныя высшія школы (Ecoles primaires supérieures) замѣняютъ во Франціи мѣщанскія училища; онѣ приготовляютъ къ профессіямъ средней промышленности и мелкой торговли и служатъ средними членами между реальными общинными коллежами и частными училищами. —

Первоначальныя школы возникли только въ 19-мъ столѣтіи. Собственно народная школа открыта во Франціи въ 1789-мъ г.: ея начальное основаніе и развитіе совпадаетъ съ первою революціей. До тѣхъ поръ народное образованіе вообще предоставлялось случаю: оно находилось большею частью въ рукахъ религіозныхъ братствъ, которыя, само собою разумѣется, занимались только обученіемъ достаточнаго и привилегированнаго сословія; а потому невѣжество и грубость въ низшихъ слояхъ общества доходили до невѣроятной степени. Но въ 1791-мъ г. конституціонное собраніе рѣшило, что подчиняемое надзору правительства обученіе во всей

странѣ должно производиться безплатно. Въ 1792-мъ г. всѣмъ занимавшимся обученіемъ юношества возбранялось носить другое званіе кромѣ народнаго учителя, вслѣдствіе чего всякіе религіозные ордена, братства и пр. отсюда исключались. Въ 1793-мъ г. рѣшеніемъ національнаго конвента постановлено основать по крайней мѣрѣ по одной народной школѣ въ каждой общинѣ съ населеніемъ свыше 400 человѣкъ. Кромѣ чтенія и письма въ кругъ занятій народной школы вводится также обученіе счету, географіи Франціи, межеванію и элементамъ естественныхъ наукъ. Народнымъ учителямъ назначенъ окладъ по крайней мѣрѣ въ 1200 франковъ при готовомъ помѣщеніи. Въ учебный планъ были введены наконецъ гимнастическія упражненія и наставленіе въ полевыхъ работахъ, а родителямъ вмѣнялось въ обязанность посылать дѣтей въ школу. Съ наступленіемъ директоріи система народныхъ школъ опять рушилась: количество народныхъ училищъ сократилось до одного на каждый кантонъ (волость); безплатное обученіе было отмѣнено; народные учителя лишились своего постояннаго оклада и оплачивались изъ доходовъ школы. Наполеонъ I не интересовался особенно народными училищами, а во время реставраціи они получили названіе католическихъ народныхъ школъ; назначеніе учителей и надзоръ за училищами порученъ былъ епископамъ. Въ 1830-мъ г. во Франціи при 38000 общинахъ было не сполна 10,000 первоначальныхъ школъ. Благодаря лишь неутомимому рвенію Гизо и воодушевленію Кузена къ воспитанію для свободной гуманности, во Франціи установилась правильная система народнаго образованія. Закономъ отъ 1833-го г. каждая община обязана содержать по малой мѣрѣ одну школу; доходъ учителей составляетъ не менѣе 200 франковъ постояннаго оклада вмѣстѣ съ даровой квартирой и платою за ученіе. Въ то же время, вслѣдствіе закона отъ 15-го марта 1850-го г., органическаго декрета отъ 1852-го г. и закона отъ 1854-го, поэтому также вслѣдствіе свободы обученія, въ силу чего всякій французъ свыше 21 году отъ роду вправѣ во всей Франціи заниматься публичнымъ и частнымъ первоначальнымъ преподаваніемъ, если обладаетъ патентомъ на званіе учителя, къ народному обученію обратились мало по малу лучшія силы. Департаментское учебное вѣдомство снаряжаетъ ежегодно коммиссію, имѣющую подвергать испытанію соискателей патента. Ректоръ академіи и префектъ департамента главные члены вѣдомства первоначальныхъ школъ; имъ подчиненъ инспекторъ (Inspecteur primaire), большею частью свѣдущій педагогъ; онъ посѣщаетъ каждую изъ школъ, присутствуетъ на урокахъ, экзаменуетъ учениковъ и вступаетъ въ живыя сношенія съ отдѣльными учителями; мѣстному учебному вѣдомству, состоящему изъ мера, священника и

нѣсколькихъ граждан, поручается надзоръ за школами въ общинѣ. Учителю первоначальной школы возбраняется всякая коммерческая и промышленная профессія; но его жена можетъ подъ своимъ именемъ вести мелочную торговлю и т. п.; онъ же воленъ продавать ученикамъ учебники, быть пѣвчимъ, управителемъ церковнаго имущества, писцомъ въ церковномъ вѣдомствѣ. Обязательнаго обученія не существуетъ. Мальчики и дѣвочки не должны быть обучаемы вмѣстѣ въ одной и той же школѣ; притомъ у дѣвочекъ всегда должны преподавать только учительницы, а у мальчиковъ учителя; если средства общины не дозволяютъ содержать отдѣльныя школы, то оба пола должны быть по крайней мѣрѣ отдѣлены другъ отъ друга деревянною перегородкою, такъ чтобы учителю съ каѳедры были видны оба отдѣленія, а они не могли видѣть другъ друга. По закону отъ 1850-го г. въ первоначальныхъ школахъ предписывается пройти по меньшей мѣрѣ: законъ Божій и нравоученіе, чтеніе, письмо, элементы грамматики, счетъ съ изученіемъ метрической системы вѣсовъ и мѣръ и съ постояннымъ примѣненіемъ къ случаямъ обыденной жизни. Смотря по мѣстнымъ условіямъ и по привилегіи учителя разрѣшается еще преподавать одинъ или нѣсколько изъ слѣдующихъ предметовъ: элементы французской исторіи и географіи, свѣдѣнья изъ естественной исторіи и физики; свѣдѣнія изъ земледѣлія, промышленности и гигіэны; элементы измѣренія площадей, межеванія, рисованіе линейное и отъ руки; пѣніе; гимнастика. Планъ уроковъ каждый день по возможности одинъ и тотъ же, и вообще обязательные предметы преподаются изо дня въ день: такъ напр. въ низшемъ классѣ каждый день занимаются отъ 9 до 12 часовъ закономъ Божіимъ, чтеніемъ и писаніемъ; отъ 1 до 4 счетомъ, линейнымъ рисованіемъ, чтеніемъ попеременно съ пѣніемъ; отъ 12 до 1 часа обѣдаютъ; пищу дѣти приносятъ съ собой въ корзинахъ. Дисциплина имѣетъ цѣлью подстрекать къ прилежанію и къ хорошему поведенію. Наградами служатъ: a) хорошія отмѣтки (bons points); b) свидѣтельство объ успѣхахъ (billet de satisfaction), представляемое родителямъ; c) внесеніе имени на почетную доску; d) медали и ордена, которые впрочемъ могутъ быть отбираемы. Наказанія: a) дурныя отмѣтки (mauvais points); b) арестъ съ особенно заданнымъ урокомъ; c) внесеніе на позорную доску; d) публичный выговоръ въ присутствіи всѣхъ учениковъ; e) временное исключеніе,—примѣнимое къ ворамъ и большимъ лгунамъ; f) совершенное изгнаніе,—присуждаемое префектомъ.—Такова система французскихъ школъ вообще. Въ частности же ей именно при настоящей ея организаціи многаго еще недостаетъ для совершенства. Въ большей части общинъ вслѣдствіе свободы преподаванія вовсе нѣтъ учителей свѣтскаго званія, а гдѣ

такіе имѣются на лицо, тамъ они низводятся до слугъ священниковъ, и иной учитель долженъ быть еще доволенъ, если за всѣми побочными занятіями, какъ то — служить при обѣднѣ, звонить къ вечернѣ, разставлять стулья, перемѣнять цвѣты и свѣчи на алтарѣ, стирать пыль съ дарохранительницы, убирать холсты и облаченія и пр., у него хватитъ еще времени содержать въ порядкѣ свою школу; досуга для дальнѣйшаго образованія ему не нужно, — да у него и нѣтъ его.—Въ преніяхъ по поводу адреса (въ январѣ 1864-го г.) Жюль Симонъ касательно вопроса о преподаваніи заявилъ, что во Франціи находится 1018 общинъ, въ которыхъ вовсе нѣтъ школъ, а 19,303 общины, въ которыхъ нѣтъ женскихъ училищъ, 6200 учителей, не считая 2120 кандидатовъ на учительскую должность моложе 21 году отъ роду, получаютъ менѣе 600 франковъ жалованья, а, 11,000 отъ 600 до 700 франковъ. Сверхъ того, во Франціи находится 4755 учительницъ съ годовымъ окладомъ въ 340—400 франковъ. Учитель долженъ быть 60 лѣтъ отъ роду и состоять 30 лѣтъ на службѣ, для того чтобы получать въ годъ отъ 40 до 75 франковъ пенсіи.

Первая французская учительская семинарія открыта въ 1810-мъ г. въ Страсбургѣ: прежде учителемъ могъ быть всякій, у кого была охота учить или кто не находилъ иныхъ средствъ къ пропитанію. Къ 1830-му г. число заведеній для образованія учителей поднялось до 13; въ 1843-мъ г. считалось уже 76 семинарій съ 3012 воспитанниками. Во время трехгодичнаго курса въ семинаріяхъ въ первый годъ обязательные предметы первоначальной школы частью проходятся вкратцѣ, или въ болѣе спеціальномъ содержаніи, частью ими занимаются въ методическомъ отношеніи; затѣмъ во второй годъ все болѣе усвоиваются знанія обязательныхъ предметовъ и упражняются въ умѣньи вести школу, а въ третій годъ для болѣе даровитыхъ вводится преподаваніе факультативныхъ предметовъ первоначальныхъ школъ, популярной ариѳметики, межеванія, линейнаго рисованія, элементовъ физики, естествовѣдѣнья, исторіи и географіи Франціи и гимнастика, къ чему, смотря по провинціямъ, присоединяется еще наставленіе въ разведеніи фруктовыхъ садовъ, въ огородничествѣ, полеводствѣ, въ отросляхъ промышленности и пр.; болѣе слабые воспитанники, напротивъ того, ограничиваются обязательными предметами. Средоточіе составляетъ преподаваніе закона Божія,—а относительно дисциплины—возбужденіе христіанскаго благочестія, покорности и вѣжливости.—

Законъ 1833-го г. не требовалъ отъ общинъ первоначальныхъ женскихъ школъ; но онѣ мало по малу возникали обокъ съ училищами для мальчиковъ, и въ 1843-мъ г. насчитывалось уже при 8755 частныхъ 7830 общественныхъ женскихъ школъ.

Закономъ 1850-го г. требовалось и споспѣшествовалось болѣе быстрое ихъ распространеніе. Имѣется 12 семинарій для учительницъ; сверхъ того такъ называемые приготовительные курсы. Однако женское воспитаніе вообще находится еще на низкой степени. Матери высшихъ сословій все еще отправляютъ своихъ новорожденныхъ по возможности скорѣе изъ дому къ кормилицѣ: увеселенія и общество не оставляютъ имъ времени самимъ заняться кормленіемъ младенцевъ и уходомъ за ними. Выросши, дѣвочка поступаетъ затѣмъ въ пансіонъ, а мальчикъ въ коллежъ: итакъ воспитаніе предоставляется чужимъ людямъ. Даже въ классѣ ремесленниковъ и рабочихъ жена спѣшитъ избавиться отъ своего грудного младенца, чтобы заняться своимъ дѣломъ и своей работой. Великое зло—говоритъ Эме Мартенъ въ своей книгѣ „О образованіи матерей семействъ"—заключается въ приниженіи женщинъ, вынужденныхъ исполнять работы, приличныя однимъ только мужчинамъ. Съ молодыхъ лѣтъ онѣ пасутъ стадо и жнутъ хлѣбъ. Выросши, онѣ начинаютъ кокетничать, а потому и не принимаютъ болѣе никакого участія въ суровыхъ земледѣльческихъ трудахъ; матери, имѣя въ виду замужество дочерей, поддерживаютъ это отчужденіе, чтобы сохранить ихъ красоту. Но лишь только дѣвушка успѣла выйти замужъ, какъ все измѣняется въ ея жизни; ей приходится уходить изъ дому и отправляться съ мужемъ на полевыя работы. Въ нѣкоторыхъ мѣстностяхъ ихъ впрягаютъ даже въ плугъ подобно воламъ и лошадямъ. Работая такимъ образомъ вмѣстѣ съ мужьями, жены не занимаются домашнимъ хозяйствомъ, онѣ даже не знаютъ его. И вмѣсто того чтобы позаботиться о дѣтяхъ жена должна отправиться въ хлѣвъ, задать кормъ скоту, тогда какъ мужъ отдыхаетъ на узкой лавкѣ.

Методъ въ разныхъ французскихъ школахъ вообще механическій. Въ первоначальныхъ училищахъ напр. учитель проходитъ съ наиболѣе преуспѣвшими орѳографію, а между тѣмъ начинающіе, разбившись на группы, стоятъ съ мониторами передъ читальными таблицами; грамматика выучивается цѣлыми страницами и сказывается наизусть по элементарному руководству Ломонда; въ исторіи и географіи ученики имѣютъ большею частью карту Франціи передъ собою; сюда относятся историческіе и хронологическіе факты (faits d'histoire et de chronologie), изучаемые слово въ слово наизусть; въ законѣ Божіемъ учатся на память члены вѣры, Богородице, большой и малый катехизисъ и воскресныя евангелія.—Въ лицеяхъ латинскій языкъ напр. преподается въ слѣдующемъ восходящемъ порядкѣ: кл. VIII. Склоненіе, спряженіе; приступаютъ къ объясненіямъ Epitome historiae sacrae. VII. Окончаніе этимологіи, начало синтаксиса; Epitome historiae sacrae, Epitome historiae

graecae, De viris illustribus urbis Romae. VI. Продолженіе и конецъ синтаксиса, методъ Ломонда до количественныхъ нарѣчій; Epitome historiae graecae, De viris illustribus, Selectae e profanis sripturae historiae; заучиванье наизусть текстовъ изъ священнаго писанія (по латинскому учебнику Роллена); съ этихъ поръ сочиненія и переводы въ болѣе обширныхъ размѣрахъ. V. Повтореніе синтаксиса, окончаніе метода Ломонда; Корнелій Непотъ, Федръ, Метаморфозы Овидія; заучиванье наизусть текстовъ и избранныхъ мѣстъ изъ исторіи. IV. Повтореніе всей грамматики; сопоставленіе ея съ французскою и греческою; начала просодіи; избранныя мѣста изъ писемъ Цицерона, Квинтъ Курцій, война съ Галлами Цезаря, эклоги Виргилія, избранныя мѣста изъ метаморфозъ Овидія; заучиванье наизусть текстовъ. III. Стихи, сочиненія, о дружбѣ Цицерона, Георгики Виргилія, Эпизоды, Саллюстій. II. Гуманисты: стихи; сочиненія. Гуманисты и реалисты: изъ повѣствованій Ливія, Цицеронъ: рѣчь противъ Верреса, о старости; Виргилій: Энеида I—III, Горацій: читать и объяснять оды. Ib Гуманисты: стихи: сочинить нѣсколько разговоровъ; литературный анализъ. Гуманисты и реалисты: Conciones sive orationes collectae Цицерона, Сонъ Сципіона, Комментаріи Цезаря, избранныя мѣста изъ Плинія старшаго, Лѣтописи Тацита, Виргилій, послѣднія семь главъ Энеиды, читать и объяснять сатиры, посланія и піитику Горація. Ia. Гуманисты: упражненія въ переводахъ и въ самостоятельныхъ сочиненіяхъ; толкованіе нѣкоторыхъ авторовъ. — Для каждой изъ наукъ составлено руководство, содержащее въ себѣ совокупность учебнаго матеріала, изложенное по программѣ и раздѣленное на соразмѣрные отдѣлы и части; оно не должно упоминать о спорныхъ вопросахъ науки, а предлагать только признаваемое всѣми учеными вообще. Приготовленный такимъ образомъ матеріалъ оживляется затѣмъ яснымъ изложеніемъ: учебникъ выучивается наизусть, а учитель читаетъ объ этомъ блестящую и увлекательную лекцію, которую ученики записываютъ и по замѣткамъ разработываютъ въ классѣ. Въ преподаваніи языковъ выучивается наизусть французская, латинская и греческая грамматика; нѣкоторыя классическія мѣста точно такъ же запечатлѣваются въ памяти; но они мертвятся механическими переводами и сухою грамматичностью. Однако единообразное изложеніе трехъ языковъ весьма полезно для учениковъ. Преподаваніе географіи ограничивается почти одною только Франціею, а преподаваніе исторіи состоитъ въ диктовкѣ краткихъ очерковъ и въ заучиваньи наизусть чиселъ и фактовъ. Свѣтлую часть лицеевъ составляютъ естественныя науки. Въ пропедевтическомъ курсѣ показываются тѣла природы, производятся опыты,

обращается вниманіе на случаи обыденной жизни и на примѣненія къ промысламъ, а затѣмъ въ болѣе догматическомъ курсѣ извлекаются теоріи изъ наблюденій и пріобрѣтаются правильныя воззрѣнія обо всякихъ явленіяхъ. Въ математическомъ преподаваніи однимъ изъ учителей развиваются умственныя способности и цѣль его образовать мыслителей и математиковъ, тогда какъ у другого учителя пріобрѣтаются болѣе готовые выводы, точно формулированныя теоремы и доказательства, которыя разбираются, заучиваются наизусть, а потомъ въ разныхъ выкладкахъ примѣняются къ дѣлу и т. д. — Во французскихъ университетахъ въ средѣ студентовъ свобода переходитъ въ разнузданность. Многіе изъ наиболѣе интересныхъ лекцій посѣщаются почти одними только иностранцами, а парижскіе студенты появляются большою толпой лишь по поводу какого нибудь жгучаго вопроса, съ тѣмъ чтобы апплодировать или освистать.—

При Лудовикѣ Наполеонѣ либеральный министръ просвѣщенія Дюрюи пытался всесторонне и основательно поднять систему французскаго образованія, а именно устроить и размножить также реальныя заведенія въ нѣмецкомъ родѣ. На этотъ конецъ въ Клюни основана была семинарія для реальныхъ учителей. Школа находится въ превосходномъ зданіи бывшаго Бенедиктинскаго монастыря и расположена въ прекрасной мѣстности, гдѣ воспитанники удалены отъ шума и соблазна столицы. Ученику дается квартира и содержаніе въ заведеніи, за что богатые платятъ по 800 франковъ, а неимущіе воспитанники получаютъ все даромъ. Въ 1869-мъ году правительство расходовало уже на содержаніе всего заведенія 150,000 франковъ. Большинство воспитанниковъ окончило гимназическій курсъ; но сверхъ того сюда привлекаются также учителя первоначальныхъ школъ, отличающіеся трудолюбіемъ и способностями. Клюни даетъ будущимъ реальнымъ учителямъ и теоретическое и практическое педагогическое образованіе. Теоретическое знаніе предлагается въ лекціяхъ профессоровъ, а практическое умѣнье достигается еженедѣльнымъ упражненіемъ воспитанниковъ по нѣскольку часовъ кряду. Молодые люди образуются въ воспитатели, участвуя въ веденіи состоящей изъ 300 учениковъ реальной школы подъ надзоромъ образованнаго педагога. Въ 1869-мъ г. въ заведеніи считалось уже 200 воспитанниковъ; оно обладаетъ великолѣпною химическою лабораторіею, богатымъ физическимъ кабинетомъ, механическою мастерскою, гдѣ физики и химики учатся строить и исправлять свои аппараты, естественноисторическимъ музеемъ связаннымъ съ зоологическимъ садомъ. Болѣе 40 учителей занимаются преподаваніемъ разныхъ предметовъ. Воспитанники раздѣляются на три отдѣла: естественноисторическій, математическій

и словесный. Ученики послѣдняго отдѣла занимаются преимущественно новѣйшими языками; послѣ двухгодичнаго курса предполагалось отправить ихъ на годъ заграницу. На этотъ конецъ Дюрюи имѣлъ въ виду войти въ основанную на обоюдности связь съ Германіей, но его планъ не состоялся, оттого что въ Германіи нѣтъ подобнаго рода заведенія. Надо еще замѣтить, что этотъ министръ просвѣщенія поставилъ всѣ доставляемыя заведеніемъ выгоды въ полную независимость отъ какого то ни было вѣроисповѣданія, хотя и навлекъ на себя за то сильную вражду со стороны господствующаго духовенства. Нельзя не одобрить наконецъ, что онъ приказалъ снабдить читальню заведенія журналами и газетами всѣхъ возможныхъ оттѣнковъ, даже такими, которые нападали на него самого, такъ что относительно чтенія онъ отнюдь не хотѣлъ стѣснять воспитанниковъ опекою какого бы то ни было рода.—Дюрюи сошелъ со сцены, а Людовикъ Наполеонъ дожилъ до Седана. Побѣжденная Франція недавно еще бросилась въ объятія ультрамонтанства и пожертвовала для него системою своихъ школъ, даже университетами. Въ 1875-мъ г. на основаніи свободы преподаванія былъ открытъ католическій университетъ; надо ожидать, что теперь во всей области педагогической практики наступитъ попятное движеніе и будетъ длиться до тѣхъ поръ, пока наконецъ извѣстный революціонный вулканъ не низвергнетъ и не завалитъ созданія недавняго императорскаго періода.*) Въ присоединенныхъ вновь къ Германіи Эльзасѣ и Лотарингіи школы устроиваются по нѣмецкому образцу, и богато снабженный имперскій университетъ въ Страсбургѣ процвѣтаетъ съ такою силою, что ничего не остается желать болѣе.

Обычный способъ преподаванія былъ поколебленъ и возбужденъ на нѣкоторое время методомъ *Жакото*. Послѣдній былъ наведенъ на свой новый методъ вслѣдствіе отсутствія естественнаго способа обученія языкамъ. Жакото родился въ Дижонѣ, обучался въ Парижской политехнической школѣ, былъ потомъ адвокатомъ, послѣ того профессоромъ гуманистическихъ наукъ, затѣмъ капитаномъ артиллеріи, секретаремъ въ военномъ министерствѣ, субститутомъ директора политехнической школы, профессоромъ языковъ и математики въ Парижѣ, наконецъ въ 1818-мъ г. профессоромъ французскаго языка и его литературы въ Лувенѣ; онъ скончался въ Парижѣ въ 1840-мъ г. Благодаря своему сочиненію „Всеобщее обученіе", онъ сдѣлался основателемъ учебной системы, исходящей отъ двухъ основныхъ положеній: 1) Всѣ люди обладаютъ одинаковою умственною способностью, и 2) Все заключается во всемъ и при всемъ. Первымъ положеніемъ Жакото хочетъ сказать, что

---

*) Наступило, напротивъ, рѣшительное движеніе впередъ. *Прим. перев.*

у всѣхъ людей духъ одинаковаго свойства, но выраженіе его дѣятельности бываетъ различно, смотря по тѣлесной организаціи, по волѣ человѣка и внѣшнимъ условіямъ, въ которыхъ онъ живетъ. Духъ, говоритъ онъ, есть неизмѣнное, вѣчно самому себѣ равное начало: такъ точно и человѣческій духъ; а потому и нельзя образовать его, т. е. сдѣлать инымъ, оттого что въ такомъ случаѣ самъ человѣкъ былъ бы сдѣланъ инымъ и пересталъ бы быть человѣкомъ: учитель и воспитатель можетъ только образовать способъ проявленія духа. „Мы всѣ обладаемъ надлежащею умственною способностью: но иногда у насъ не достаетъ воли: ученикъ не вправѣ сказать, что онъ не можетъ; пускай онъ сознается, что ему лѣнь, и мы согласимся съ нимъ“. Второй принципъ—„Все во всемъ“—дидактическаго свойства и касается развитія и хода преподаванія. Жакото того мнѣнія, что человѣкъ, понявшій одну книгу, пойметъ всѣ остальныя,—знающій основательно одну рѣчь, знаетъ всѣ остальныя. Поймите одну книгу—говоритъ онъ—и относите къ ней всякія другія книги. Итакъ, онъ требуетъ, чтобы въ каждой отросли преподаванія въ памяти запечатлѣли извѣстную основу, къ которой сводилось бы все остальное, по крайней мѣрѣ въ извѣстной наукѣ. Эту основу слѣдуетъ то и дѣло повторять и снова разсматривать, чтобы усвоить ее себѣ во всѣхъ отношеніяхъ и условіяхъ. Потомъ надлежитъ все вновь изучаемое сравнивать съ тѣмъ, что прежде изучили, и тогда окажется, что старое содержится въ новомъ, а новое въ старомъ.—Методъ Жакото имѣетъ главною цѣлью чрезъ постоянную дѣятельность сдѣлать знаніе привычкою для ума, второю его натурою. Средствомъ для этого должно служить образованіе и упражненіе силы воли; обратившаяся въ привычку благородная дѣятельность ума будетъ имѣть слѣдствіемъ высвобожденіе духа отъ оковъ чувственной лѣни. „Мы грѣшимъ всегда только вслѣдствіе разсѣянности.“ Извѣстное правило: всякій порокъ происходитъ отъ глупости—необходимо обратить и сказать: всякая глупость происходитъ отъ порока, т. е. отъ страсти, разсѣянности, мѣшающей намъ разсмотрѣть предметъ со всѣхъ сторонъ. Умственная способность у всѣхъ людей одинакова; то, что мы называемъ недостаткомъ умственной способности, не что иное какъ слѣдствіе лѣни. „Для того чтобы воспитанникъ достигъ господства надъ самимъ собою, совѣтуемъ дать ему извѣстный матеріалъ и указать ему самому въ книгѣ страницу, гдѣ онъ могъ бы найти свои соображенія.“ Но одну только книгу. „Ученые требуютъ отъ своихъ воспитанниковъ, чтобы они въ семь лѣтъ прочли множество книгъ; а я своимъ совѣтую въ годъ прочесть одну только книгу и къ ней отнести всѣ остальныя. Не зарывайтесь въ библіотекахъ; того, кто постоянно читаетъ, никто не будетъ читать.“ „Главное дѣло въ томъ, чтобы постоян-

вымъ повтореніемъ упражнять память учениковъ." Непрерывное упражненіе и укрѣпленіе памяти, пока она не достигнетъ способности и вѣрности, почти непогрѣшительной, — вотъ первое условіе цѣлесообразнаго преподаванія. А потому: то и дѣло повторяйте выученное прежде; непрерывно упражняйте память. Но учите также путемъ наглядки и сравненія! „Необходимо путемъ нагляднаго наблюденія ознакомить съ предметомъ, о которомъ говорится." Притомъ помогите только ученику выйти на дорогу и предоставьте ему самодѣятельно образовываться далѣе!—

Обучая чтенію не прибѣгаютъ ни къ буквослагательному, ни къ звуковому методу, ни къ азбукѣ. Берется не слишкомъ большое предложеніе; его читаютъ вслухъ, указывая на каждое прочитанное слово, и заставляютъ выучить предложеніе наизустъ, подсказывая и повторяя его. Потомъ учащіеся должны сперва сподрядъ, а затѣмъ въ разбивку, взадъ и впередъ, указывать на все, что произносится. Когда это исполнится безошибочно, то разлагаютъ каждое слово на слоги, выговаривая его по слогамъ, и повторяютъ все предложеніе по слогамъ, но безъ перерыва. Послѣ этого произносятся отдѣльные слоги, и ученики должны указывать на нихъ, сподрядъ и въ разбивку, взадъ и впередъ. Если одно и то же слово или одинъ и тотъ же слогъ встрѣчается по нѣскольку разъ, то ученикъ по предложенному вопросу самъ долженъ назвать ихъ или указать на то и другое. Когда это исполнится безошибочно, то слѣдуетъ разлагать на буквы, соблюдая притомъ тотъ же пріемъ, пока ученикъ назоветъ послѣднія безошибочно, пока не будетъ въ состояніи указать на каждое слово, на каждый слогъ, на каждую букву. Потомъ переходятъ ко второму предложенію. Изучая его, повторяютъ также и первое; затѣмъ разбираютъ: не встрѣчается ли въ новомъ предложеніи знакомое уже слово, извѣстный уже слогъ или бывшая прежде буква. Не попадавшіеся еще слова, слоги и буквы должны быть замѣчены самими учениками, а затѣмъ все новое отмѣчается выше изложеннымъ способомъ.

Въ параллель съ чтеніемъ идетъ обученіе письму. Ученикъ читая долженъ учиться писать. Когда первое предложеніе разложено на буквы, то ученика заставляютъ писать ихъ четко и красиво; потомъ онъ составляетъ письменно слоги, затѣмъ также слова, а во второмъ предложеніи онъ уже самъ долженъ написать извѣстные ему буквы, слоги и слова. Наконецъ заставляютъ ученика наизустъ четко и красиво написать также цѣлое предложеніе. Орѳографія при этомъ дается сама собою, а каллиграфія, насколько она необходима для обыденной жизни неразрывно связывается съ обученіемъ письму.

Преподаваніе языка Жакото примыкаетъ къ изученію наи-

зусть первыхъ шести книгъ Телемака, который впрочемъ можно замѣнить также всякимъ другимъ сочиненіемъ. Запечатлѣвъ въ памяти первыя главы, приступаютъ къ стилистическому разбору: ученикъ по вопросамъ долженъ дать отчетъ о содержаніи, изложить его письменно другими словами и въ иномъ порядкѣ. Когда ученикъ пріобрѣлъ достаточный запасъ словъ и понятій, то его катехетическимъ путемъ наводятъ на знаніе гомонимовъ и синонимовъ, заставляютъ приводить изъ выученнаго наизусть примѣры и объяснять ихъ. Просматривая, учитель только указываетъ на ошибки съ тѣмъ чтобы сами ученики исправляли ихъ. Затѣмъ приступаютъ къ подражаніямъ разсказовъ и статей, содержащихъ какую нибудь основную мысль или истину: они разнообразятся. Все исполняется частью устно, частью письменно. Затѣмъ переходятъ къ синонимнымъ оборотамъ рѣчи, картинамъ и мыслямъ: они точно такимъ же образомъ разработываются въ практическій курсъ реторики.—Грамматическое преподаваніе соединяется съ стилистическимъ: овладѣвъ въ достаточной степени выученнымъ наизусть матеріаломъ, ученикъ изучаетъ отдѣльными главами удобопонятно составленную грамматику, пріискивая къ ней примѣры въ своей памяти.—Какъ во французскомъ языкѣ основою въ видѣ нормальнаго автора служитъ Телемакъ, точно также и въ латини начинаютъ съ священной исторія, потомъ переходятъ къ Корнелію Непоту, а впослѣдствіи къ Горацію. Эти руководства снабжены переводомъ, съ которымъ ученикъ сравниваетъ подлинникъ не слово въ слово, но періодъ съ періодомъ. По переводу ученики допытываются, какому латинскому періоду въ стоящемъ возлѣ подлинникѣ онъ отвѣчаетъ, какія отдѣльныя латинскія слова соотвѣтствуютъ каждому изъ французскихъ. Если ученикъ умѣетъ указать въ періодѣ на отвѣчающія предложенія латинскаго языка, то учитель выспрашиваетъ у него отдѣльныя слова, заставляя учащагося указывать на часто встрѣчавшіяся и объяснять ихъ. Точно такимъ же образомъ изъ чтенія мало по малу извлекаютъ этимологію и т. д.

Жакото и къ наукамъ также примѣняетъ главное правило: Пользуйтесь одной книгой и относите къ ней всѣ остальныя. Въ исторіи—говоритъ онъ—не вдавайтесь въ глубокую древность; изучайте ее на современной эпохѣ, особенно на самихъ себѣ. „Мы всѣ служимъ образцами для изученія. Всякъ изъ насъ путемъ особеннаго своего обученія представляетъ собою такой же хорошій оригиналъ, какъ и всѣ оригиналы въ исторіи. Изучайте прежде всего самихъ себя!“ Къ географіи ученикъ приступаетъ, глядя на карту, проходя ее, останавливаясь при разсматриваніи точнаго положенія каждой изъ извѣстныхъ уже точекъ: такимъ образомъ избѣгаютъ пріискиванья и достигаютъ наконецъ совершеннаго знанія

не перебирая всего ощупью и не прибѣгая къ географическому словарю. „Для терминовъ математики и для родного языка методъ одинъ и тотъ же: изучайте факты и обычныя выраженія, какія онѣ вызываютъ въ мысляхъ; упражняйтесь; не забывайте Пиѳагоровой таблицы; ее слѣдуетъ повторять каждый день.“ — Всякій можетъ научиться также искусству импровизаціи. Импровизировать значитъ давать объясненія, которыхъ не требуютъ; опровергать возраженія которыя не дѣлались; однимъ словомъ это значитъ: быть единственнымъ актеромъ въ присутствіи слушателей, которые отвѣтятъ, когда захотятъ, или будутъ хранить молчаніе, когда имъ угодно. Правила импровизаціи слѣдующія: 1) Пріучайся владѣть собою. Обращенный на говорящаго взоръ можетъ напугать его, и онъ умолкнетъ. Но это не недостатокъ ума, а только разсѣянность; слабъ тотъ человѣкъ, который не совладаетъ съ своимъ бьющимся сердцемъ; разумъ покинулъ его; онъ ничего не видитъ, не въ состояніи болѣе сравнивать, соображать, онъ лишился своего ума. 2) Отнюдь не пугайтесь крика. Крикъ, этотъ крайній доводъ толпы, ничего не доказываетъ. Не думайте однако, чтобы путемъ писанія можно было научиться говорить. Это два различныхъ таланта. Чтобы писать хорошо, необходимо разъ по двадцати приниматься за написанное; а чтобы сдѣлаться импровизаторомъ отнюдь не слѣдуетъ возвращаться опять къ сказанному уже слову. Тутъ уже ничего не вычеркнешь, не выскоблишь; малѣйшее замедленіе, нечаянная запинка все портитъ; говорите хоть и дурно, но только говорите не останавливаясь; какая нибудь вырвавшаяся изъ нашихъ устъ нелѣпость не должна отвлекать насъ отъ самаго предмета. Начинайте, продолжайте и кончайте: вотъ третье правило импровизаціи.

Методъ Жакото тотчасъ при появленіи своемъ обратилъ на себя всеобщее вниманіе. Въ Брюсселѣ, Антверпенѣ, Лувенѣ и пр. возникли заведенія, въ которыхъ преподавали по немъ; Англичане, Французы и Сѣвероамериканцы посѣщали Лувенъ, съ цѣлью познакомиться съ Жакото и его методомъ. Но выступили также и противники. Между прочимъ герцогъ Леви. Въ письмѣ къ Жакото, онъ сначала выражаетъ сожалѣніе, что тотъ равенство душевныхъ способностей ставитъ въ основу своей системы, польза которой доказана на фактахъ; тогда какъ эти способности разнятся между собою такъ же какъ и физическія силы. „Упражненіемъ совершенствуются конечно всякія силы, но переходъ отъ глупца до генія великъ, и на этой неизмѣримой лѣстницѣ для каждаго съ самаго начала его организаціи назначена ступень, далѣе которой онъ не пойдетъ.“ Заслуга Жакото состоитъ въ томъ, что онъ своимъ методомъ сократилъ путь и срокъ обученія, благодаря чему

увеличивается количество знанія; но своимъ главнымъ правиломъ, по которому выходитъ, какъ будто можно дѣлать великихъ людей, онъ напоминаетъ собою парижскаго акушера, поучавшаго въ книгѣ „Мегалантропогенезія“ искусству рожать геніальныхъ людей. „Еслибъ умственныя способности были у всѣхъ дѣйствительно одинаковы, то такое равенство должно было бы простираться и на всѣ племена человѣческаго рода. Эскимосы, дикари, людоѣды должны были бы равняться Англичанамъ, Французамъ, Нѣмцамъ и др. Природа въ ея разнообразіи не производитъ ничего одинаковаго; можно ускорить и подвинуть ростъ дерева, но нельзя превзойти величину, которая свойственна его роду и отъ начала предопредѣлена въ зародышѣ, отъ котораго оно происходитъ; точно то же и относительно образованія души и ея способностей.“ Такъ справедливо замѣчаетъ герцогъ Леви. Главное положеніе Жакото, будто всѣ люди обладаютъ одинакими умственными способностями, противорѣчитъ всякому опыту и основано на ложномъ, механическомъ пониманіи духовной жизни. Но методъ Жакото былъ истиннѣе и практичнѣе его положеній, изъ которыхъ онъ счелъ нужнымъ вывести его. Оттого-то и практическіе успѣхи его были велики.—Учитель Фруссаръ представилъ „обществу методовъ“ въ Парижѣ отчетъ о томъ, что онъ видѣлъ, слышалъ и узналъ, посѣтивъ заведеніе Жакото. По предложенію послѣдняго Фруссаръ задалъ тэмы на французскія сочиненія: поле битвы, возвратъ изъ заточенія, послѣдній изъ людей подъ конецъ міра, смерть богоотступника, летающій комаръ. Раздавъ тэмы ученикамъ, назначили имъ четверть часа для разработки. По прошествіи этого срока сочиненія были прочитаны, и изъ 10—12 дѣвицъ, составлявшихъ первый классъ и обучавшихся 10—18 мѣсяцевъ, нѣкоторыя предъявили статьи, „которыя не испортили бы лучшихъ мѣстъ нашихъ первостатейныхъ писателей“. Потомъ ученицы импровизировали. Первая изъ нихъ въ теченіе 5 минутъ говорила о смерти богоотступника такъ, „что самый даровитый мужчина могъ бы позавидовать ей;“ другая говорила на ту же тэму, „не повторяя того, что сказано было первою, но съ такимъ же искусствомъ въ тонѣ и выраженіи;“ третья въ теченіе $8^1/_2$ минутъ, не прерывая и „очаровательно“ говорила о летающемъ комарѣ. Послѣ этихъ упражненій посѣтитель предложилъ нѣсколько отрывковъ изъ французскихъ стихотвореній, съ тѣмъ чтобы сочинить на нихъ музыку: прочитавъ текстъ, ученицы тотчасъ же начали наигрывать мелодію и акомпаниментъ, и по словамъ докладчика онъ рѣдко слышалъ пѣсни, спѣтыя съ большимъ вкусомъ и выраженіемъ.

За исключеніемъ ложнаго предположенія, будто всѣ люди обладаютъ одинакимъ умомъ, Жакото въ своемъ практическомъ методоуче-

нiи вполнѣ согласуется, съ правилами новѣйшей нѣмецкой педагогики. Какъ у него, такъ и послѣдними требуется главнѣйше наглядное обученiе: никакое названiе не слѣдуетъ изучать отдѣльно отъ предмета. Какъ онъ, такъ точно и тѣ правила считаютъ повторенiе душою ученiя, оттого что мы знаемъ только то, что удержали въ памяти, а удерживаемъ только то, что повторяемъ. Съ филантропическою школой Жакото согласуется въ томъ, что иностранные языки должны изучаться путемъ упражненiя подобно родному; но Жакото противоположнаго мнѣнiя касательно способа выучки, потому что его универсальное преподаванiе „не на курьерскихъ какъ бы во снѣ переноситъ къ дѣйствительной цѣли, а напротивъ вынуждаетъ на самомъ дѣлѣ пройти весь путь“. Отъ гуманистовъ Жакото отличается тѣмъ, что у него грамматика слѣдуетъ послѣ изученiя языка. Съ Песталоцци онъ раздѣляетъ любовь къ человѣчеству, но добивается холоднымъ умомъ того же, чего первый добился пылкимъ чувствомъ. Оттого то въ Германiи Жакото и встрѣтилъ какъ друзей, такъ и враговъ. Пальмеръ говоритъ: „Съ одной стороны естественное и наслѣдственное прiурочиванье всякаго учебнаго матерiала къ одной главной книгѣ у Жакото не способствуетъ конечно развитiю чувства истины (если напр. какая нибудь добродѣтель хороша только потому, что она встрѣчается въ Телемакѣ, а не потому что она такова сама по себѣ, по внутренней сути или вслѣдствiе слова Божiя); а съ другой стороны общiя положенiя не согласуются съ здравою психологiею, какъ съ вѣрно воспринимающимъ дѣйствительность чувствомъ истины“. Бауръ сказалъ: „Жакото построилъ свой методъ на совершенно ложномъ положенiи: „всѣ люди обладаютъ одинакими умственными способностями“, и на противоестественномъ извращенiи вполнѣ истиннаго правила, что отдѣльные предметы преподаванiя необходимо поддерживать въ живомъ отношенiи другъ къ другу, выраженнаго имъ въ таинственномъ символѣ „все во всемъ“; результатомъ этого могла быть только сопровождаемая нѣсколькими истинами система странностей.“ Дистервегъ характеризуетъ методъ Жакото слѣдующимъ образомъ: „1) онъ отвергаетъ всякiя отвлеченныя умозрѣнiя и правила, а взамѣнъ того стремится ознакомить ученика съ фактами въ языковѣдѣньи и послѣ уже развиваетъ изъ постигнутыхъ явленiй общiя правила; 2) онъ настойчиво требуетъ полнаго совершенства и ловкости въ усвоенномъ разъ предметѣ; 3) онъ постоянно сравниваетъ все изучаемое съ пройденнымъ уже прежде; 4) онъ на одномъ и томъ же учебномъ матерiалѣ разнообразитъ упражненiя: заучиванье наизустъ, устное изложенiе, записыванье, разборъ, сравненiе и различенiе, расширенiе, сочетанiе, примѣненiе и пр., устно и письменно; 5) онъ возбуждаетъ и поддерживаетъ самодѣятельность учащагося съ самаго начала и до

конца ученія, такъ какъ учитель ограничивается лишь тѣмъ, что испытуетъ и наблюдаетъ, все-ли понято надлежащимъ образомъ". Въ послѣднее время методъ Жакото примѣняется особенно въ сѣверной Германіи къ обученію чтенію и письму.

24.

Система школъ въ Сѣверной Америкѣ.

Она распадается на *общенародную школу* и на училища высшаго разряда („higher Departments of learning"). *Общенародная школа* (Common School) въ свою очередь разбивается на первоначальную (Primary School) и грамматическую (Grammar School). Въ видѣ высшей ступени для избранныхъ и даровитыхъ къ общенародной школѣ примыкаетъ высшій курсъ подъ разными именами, называясь то дополнительнымъ курсомъ (Supplementary Course), то избранною (Select School), то высшею (High School), то соединенною школою (Union School). Въ нѣкоторыхъ большихъ восточныхъ городахъ первоначальное училище отдѣляется наружно отъ грамматическаго; каждое изъ нихъ имѣетъ своего особаго директора (Principal); въ нѣкоторыхъ западныхъ городахъ, напротивъ того, они слиты въ одно заведеніе подъ именемъ окружныхъ школъ (District School); этимъ именемъ на западѣ обозначается слѣдовательно общая народная школа, точно также какъ на востокѣ названіемъ общественной школы (Common School). На востокѣ, напр. въ Нью-Іоркѣ, первоначальныя училища состоятъ изъ смѣшанныхъ классовъ, а грамматическія распадаются на мужское и женское отдѣленіе. Въ окружныхъ школахъ запада напротивъ того до высшихъ классовъ вовсе не существуетъ раздѣленія половъ — это обстоятельство по существу дѣла едва ли служитъ благоуспѣшности въ этихъ заведеніяхъ. Народныя школы въ разныхъ мѣстахъ состоятъ изъ различнаго числа ступеней. Въ Нью-Іоркѣ общественное училище дѣлится на 12 классовъ, въ Бостонѣ и Чикаго на 10, въ Сентъ Луисѣ на 8. Въ Огейо между окружною школою и высшимъ курсомъ (называемымъ здѣсь высшимъ училищемъ—High School) находится еще средняя ступень, такъ наз. промежуточная школа (Intermediate School), тогда какъ въ Мичигенѣ этотъ высшій курсъ (называемый здѣсь Union School) непосредственно примыкаетъ къ первоначальному училищу, такъ что онъ заключаетъ въ себѣ также и грамматическую школу.

Между заведеніями высшаго разряда встрѣчаются вопервыхъ академіи, потомъ колледжи и университеты, составляющіе „гордость американской школы“. Наконецъ имѣются еще профессіональныя училища, готовящія для извѣстнаго призванія.

Первоначальныя школы. Въ нихъ (а слѣдовательно также и въ низшихъ классахъ окружныхъ училищъ) чтеніе, правописаніе и объясненіе словъ (Reading, Spelling and Definitions) составляютъ главное дѣло, которому посвящается большая часть времени и самая тщательная забота учителя. Къ этому мало по малу присоединяется счетъ. Въ низшихъ классахъ господствуетъ умственное счисленіе (Mental Arithmetic), къ которому въ среднихъ и высшихъ присоединяется письменный счетъ (Written Arithmetic). Въ большей части школъ онъ состоитъ въ механическомъ изученіи четырехъ основныхъ дѣйствій. Таблицы сложенія, умноженія и пр.—какъ сообщаетъ Рудольфъ Дюлонъ въ интересной книгѣ „Изъ Америки. Лейпцигъ и Гейдельбергъ 1866“, изъ которой заимствуемъ дополненія къ оффиціальнымъ нью-іоркскимъ отчетамъ — играютъ тутъ главную роль. „Краткое дѣленіе“ („Short Division“) составляетъ цѣль первоначальной школы, сюда присоединяется еще таблица мѣръ и вѣсовъ. Въ высшихъ классахъ дѣлаются первыя попытки въ искусствѣ писать и рисовать на аспидной доскѣ. Обученіе пѣнію (Instruction in Vocal Music) и преподаваніе общеполезныхъ знаній (Lessons on Natural Objects and Common Things) продолжаются во весь курсъ первоначальной школы. „Мнѣ кажется — говоритъ Дюлонъ — что во многихъ школахъ на эти уроки не обращаютъ еще надлежащаго вниманія, что къ нимъ не примѣняется еще та степень педагогическаго искусства, безъ котораго не могутъ оказать желаемаго успѣха превосходные учебники Барнарда и Кольтина“. Въ штатахъ Новой Англіи съ успѣхомъ распространяется убѣжденіе въ пользѣ нагляднаго преподаванія, тогда какъ въ Нью-Іоркѣ объ немъ до сихъ поръ вовсе не упоминается. Вспомогательнымъ средствомъ во всякомъ затруднительномъ случаѣ оказываются учебники (Textbooks), въ которыхъ наука изглагается въ формѣ вопросовъ и отвѣтовъ. Они служатъ для изученія наизустъ опредѣленій, общеполезныхъ и естественныхъ предметовъ (Definitions, Common Things and Natural Objects). Дюлонъ увѣряетъ, что началась уже живая борьба противъ исключительнаго упражненія памяти и въ нѣкоторыхъ мѣстахъ она принесла уже хорошіе плоды.

Грамматическая школа. Чтеніе, правописаніе и объясненіе словъ составляютъ и въ ней также предметъ тщательныхъ занятій. Въ одномъ изъ низшихъ классовъ приступаютъ къ изученію—опять таки на память—грамматики, которая проходится во всѣхъ 4 или 5

классахъ. Въ Нью-Іоркѣ регламентомъ предписывается начинать англійскую грамматику въ четвертомъ съ разбора простого предложенія, затѣмъ въ третьемъ перейти къ разбору сложнаго, во второмъ приступить къ этимологіи, наконецъ въ первомъ присоединить къ грамматикѣ корректуру невѣрныхъ предложеній (Correctіons of false Syntax) и сочиненіе статей. Обученіе письму часто достигаетъ значительныхъ успѣховъ. Счетъ выступаетъ на первый планъ. „Онъ начинается съ дѣленія большихъ чиселъ и съ монетной системы, переходитъ къ простымъ и десятичнымъ дробямъ, потомъ къ рѣшенію разныхъ задачъ и наконецъ въ высшихъ классахъ къ настоящей святынѣ американской жизни, къ главѣ о „прибыли и убыткахъ“ („Profit and Loss“). Эта глава тщательно разработывается, и въ механизмѣ относящихся сюда способовъ исчисленія часто достигается искусство, весьма достаточное для ловкаго американца въ его практической жизни“- Алгеброй занимаются мало, а на остальную часть математики вовсе не обращаютъ вниманія. Географію проходятъ весьма ревностно, даже такъ что Американцу дается возможность ознакомиться съ частями земной поверхности, лежащими внѣ его отечества, тогда какъ преподаваніе исторіи, напротивъ того, ограничивается большею частью одними Соединенными Штатами. Для изученія конституціи штатовъ назначается обыкновенно особый урокъ. Естественной исторіей занимаются весьма скудно.“ Преподается астрономія, которая иногда какъ будто доходитъ до чрезвычайной учености, но часто оставляетъ учениковъ въ невѣдѣньи даже касательно обыденныхъ явленій. Пѣнью обучаютъ во всѣхъ классахъ — но какъ увѣряютъ очевидцы, не съ особеннымъ успѣхомъ, точно такъ же какъ и рисованію.

Высшій курсъ. Дополнительнымъ курсомъ въ Нью-Іоркѣ расширяется прежнее образованіе, и къ нему присоединяются новые учебные предметы; геометрія, всеобщая исторія, физика, химія, реторика, французскій и нѣмецкій языки.

Во всѣхъ сказанныхъ школахъ ученіе продолжается обыкновенно отъ 9 до 12 и отъ 1 до 3 часовъ; суббота вся свободна. „Даваемые учителями уроки въ школѣ смѣняются такъ называемыми „самоучебными“ („Studying Lessons“), въ которыхъ ученики подъ надзоромъ наставника „изучаютъ свои книги“ или приготовляютъ письменныя задачи. Этимъ урокамъ посвящается по два часа въ день, такъ что для оживляющаго сношенія между учителями и учениками, для этого настоящаго и существеннаго дѣла школы остается всего только три часа въ день (что и составляетъ пятнадцать часовъ въ недѣлю). Такое неудобство распространяется и на первоначальныя школы, даже на низшіе классы ихъ. — Для

того чтобы въ этихъ тѣсныхъ предѣлахъ выгодать время для множества предметовъ преподаванія часы разбиваются и дробятся чрезвычайно. Нѣкоторые изъ уроковъ состоятъ изъ тридцати, изъ двадцати, пятнадцати, десяти, даже изъ пяти минутъ! Въ одномъ изъ учебныхъ плановъ назначено на гимнастику отъ 9 ч. 10 м. до 9 ч. 15 м. и отъ 2 ч. 40 м. до 2 ч. 45 м. Даже для нагляднаго обученія въ урокахъ отводится отъ пяти до десяти минутъ.—Въ большихъ городахъ востока и запада народное училище дополняется вечерними школами (Evening School). Онѣ открываются зимою недѣль на шестнадцать или восемнадцать, и въ нихъ обучаютъ частью переселенцевъ, частью отсталыхъ извѣстнаго возраста учениковъ чтенію, правописанію, объясненію словъ, ариѳметикѣ, письму и рисованію. Въ Нью-Іоркѣ онѣ разбиваются на мужское и женское отдѣленія, причемъ на тридцать учащихся полагается по одному учителю".

Школы высшаго разряда. Академіи отличаются весьма разнообразнымъ характеромъ и преслѣдуютъ различныя цѣли. Нью-Іоркская свободная академія (Free Academy) соперничаетъ съ колледжами и университетами, тогда какъ нѣкоторыя изъ нихъ не что иное какъ маленькія заведенія или просто курсы съ однимъ учителемъ и одною учительницею. И тотъ и другая обучаютъ въ этой высшей школѣ отъ 20 до 40 „студентовъ" какъ мужскаго, такъ и женскаго пола. Высшее училище въ Гобокенѣ, эта нѣмецко-американская первоначальная школа, состоящая подъ превосходнымъ управленіемъ и имѣющая поэтому возможность выработаться, то же причисляется къ академіямъ. — Нью-Іоркскія академіи приняты въ составъ правительственныхъ заведеній въ штатѣ Нью-Іорка и находятся подъ вѣдѣньемъ его университета (Regents of the Uuiversity of the State of New-York). Воспитанники ихъ именуются студентами, имѣя большею частью отъ 13 до 16-ти лѣтъ отъ роду. Число ихъ весьма различно. Въ 1863-мъ г. въ отчетѣ правленію значилось 230 академій. Въ нѣкоторыхъ изъ нихъ было менѣе 20, въ другихъ менѣе 40 воспитанниковъ, тогда какъ большая часть насчитывала у себя отъ 50 до 100 учащихся. Въ пятидесяти слишкомъ академіяхъ было по 100 и до 200 студентовъ, въ десяти отъ 200 до 300, а свыше 300 насчитывалось только въ Броклинскомъ коллегіальномъ и политехническомъ институтѣ (380), въ Вартерлоской соединенной школѣ (470), въ Паркеровскомъ коллегіальномъ институтѣ въ Броклинѣ (470) и въ Нью-Іоркской свободной академіи (720). „Чрезвычайное множество всякаго рода академій посѣщаются студентами какъ мужескаго, такъ и женскаго пола. Только въ десяти заведеніяхъ этого рода доступъ для молодыхъ леди закрытъ, и между прочимъ въ Нью-Іоркской свободной

академіи. За то десять другихъ исключительно посвящены женскому полу, между прочимъ Паркеровъ коллегіальный институтъ въ Бруклинѣ.—Академіи разсыпаны по всѣмъ областямъ республики. Онѣ одолжены своимъ существованіемъ частью отдѣльнымъ штатамъ, частью корпораціямъ, городамъ или даже частнымъ лицамъ. Одна только Нью-Іорская свободная академія основана правительствомъ этого штата. Онѣ обладаютъ движимымъ и недвижимымъ имуществомъ, которое оцѣнивается въ три милліона долларовъ и наростаетъ изъ года въ годъ. Имущество въ нѣкоторыхъ изъ этихъ заведеній простирается до 100,000, а въ другихъ только до 3,000 долларовъ. Народныя школы открыты для всѣхъ безплатно; но изъ академій немногія только даровыя училища. Плата студентовъ оказывается главнымъ условіемъ для ихъ поддержки. Впрочемъ правительство выдаетъ пособія этимъ заведеніямъ. „Оно приняло ихъ подъ свое покровительство и платитъ за эту честь конечно наличными деньгами". Вѣдомства его выдаютъ изъ литературнаго фонда ежегодно 40,000 долларовъ разнымъ академіямъ. Сверхъ того большая часть изъ нихъ получаетъ еще ежегодное пособіе за образованіе молодыхъ людей въ учителя народныхъ школъ.—Существенной разницы между академіей и высшимъ курсомъ народной школы не существуетъ, точно также и между академіей и колледжемъ. Американцы различаютъ ихъ въ трояконъ отношеніи. Въ академіяхъ полагается болѣе низкая степень образованія, въ нихъ отчасти преподаются, хотя въ маломъ размѣрѣ, классическія науки, и онѣ не связаны непосредственно съ профессіональными школами. Что касается до преслѣдуемыхъ ими цѣлей, то во многихъ академіяхъ предлагается курсъ элементарнаго обученія. Въ нѣкоторыхъ изъ нихъ студенты упражняются изо дня въ день, а въ другихъ черезъ день и въ весьма лишь немногихъ черезъ два дня въ складахъ, чтеніи, писаніи и первоначальномъ счетѣ. Только въ Нью-Іоркской, Альбанской и Рочестерской свободныхъ академіяхъ и въ нѣкоторыхъ посвящаемыхъ исключительно женскому полу заведеніяхъ ставятъ себѣ непосредственною цѣлью то, что проходится въ общенародной школѣ въ обоихъ ея отдѣленіяхъ. Кромѣ чтенія, правописанія, объясненія словъ, письменныхъ упражненій и ариѳметики съ таблицами мѣръ, вѣсовъ и пр., въ учебномъ планѣ значатся еще географія, англійская грамматика, алгебра, астрономія и бухгалтерія; къ этому присоединяются упражненія въ сочиненіяхъ и въ декламаціи. Послѣ первоначальнаго преподаванія слѣдуетъ курсъ, на которомъ продолжается изученіе родного языка, но главнѣйше занимаются математикою и естественными науками. Тутъ приступаютъ также къ изученію древнихъ языковъ или одного изъ новѣйшихъ, смотря по потребности и желанію. Математическое преподаваніе доходитъ до

аналитической и начертательной геометріи, со включеніемъ также и тригонометріи. Вмѣстѣ съ астрономіею проходятъ естественную исторію, физику и химію. На латинь посвящается въ первые два года не болѣе 3—4, а въ слѣдующіе затѣмъ два года 2—3 урока. Грамматика проходится чрезвычайно скоро, безъ ломки надъ нею головы. Ученики разомъ принимаются за Цезаря, Цицерона или Виргилія. „Студенты читаютъ Цицерона, но плохо понимаютъ его. Точно также чрезвычайно быстро переходятъ отъ изученія греческихъ буквъ къ Геродоту и Ксенофонту". „Во всѣхъ заведеніяхъ впрочемъ студенты по желанію родителей или попечителей увольняются отъ классической учености. Они могутъ пользоваться уроками французскаго, нѣмецкаго, испанскаго, иногда также итальянскаго языковъ, впрочемъ рѣдко достигаютъ въ нихъ значительныхъ успѣховъ". Въ нѣкоторыхъ академіяхъ весьма тщательно занимаются межеваніемъ; иногда обучаютъ также инженерному искусству и навигаціи.

Въ высшихъ классахъ студенты просто наводняются ученостью: въ нѣкоторыхъ академіяхъ преподаются минералогія, зоологія и геологія, но во всѣхъ непремѣнно ботаника, химія, анатомія, физіологія, гигіэна, метеорологія, всеобщая и американская исторія, логика, реторика, конституціонное законодательство, а въ иныхъ заведеніяхъ также политическая экономія. Философія, къ которой по американскимъ понятіямъ логика не относится, является въ видѣ нравоученія, религіозной философіи, метафизики и даже натуральной теологіи. Для изученія всѣхъ этихъ наукъ изготовляются руководства (Textbooks), которыя заучиваются наизусть. Въ нѣкоторыхъ изъ учебныхъ плановъ предлагаются даже элементы критики (Elements of Criticism).—„Студенты" рѣдко поступаютъ въ академію ранѣе тринадцатилѣтняго возраста; они учатся тамъ четыре года, много пять лѣтъ. Время непосредственнаго вліянія учителя на учениковъ доходитъ въ недѣлю до двадцати часовъ (по четыре часа въ день), такъ что въ нѣмецкихъ гимназіяхъ съ ихъ тридцатью-двухъ-часовыми уроками въ недѣлю учатся въ 3 года болѣе, чѣмъ въ 5 лѣтъ по ту сторону океана. Сверхъ того въ Америкѣ весьма немногіе изъ учениковъ остаются въ одномъ и томъ же заведеніи долѣе 4—5 лѣтъ. Въ училищахъ происходитъ безпрерывный приливъ и отливъ. Школы уподобляются голубятнѣ; голубки по прихоти и ради новизны и перемѣны то и дѣло перелетываютъ изъ одной въ другую. Къ этому присоединяется еще недостаточное число учителей, такъ что нельзя ожидать рѣшительнаго и большаго успѣха. Въ штатѣ Нью-Іоркѣ между прочимъ находится болѣе ста маленькихъ академій, имѣющихъ отъ 20 до 80 учениковъ. Въ нихъ трудятся по 2, 3 и 4 учителя мужскаго и женскаго пола, большею

частью по 1 и 1, 2 и 2, или 1 и 2. На нихъ возлагается все дѣло преподаванія. Большія академіи, съ Нью-Іоркскою свободной во главѣ снабжены конечно полнѣе и оказываютъ хорошіе успѣхи. Къ наиболѣе преуспѣвающимъ заведеніямъ этого рода принадлежатъ общественная латинская школа въ Бостонѣ, Филипова академія въ Эксетерѣ, Филипова академія въ Андоверѣ. „Древніе языки проходятся въ нихъ въ такомъ объемѣ, что онѣ могутъ служить отличными подготовительными заведеніями къ Кембриджскому и Ельскому университетамъ".

Въ основанной въ 1856 г. высшей школѣ въ Чикаго находится семь учителей и три учительницы. Съ общимъ и классным курсомъ въ ней весьма цѣлесообразно связано нормальное отдѣленіе, т. е. учительская семинарія, снабжающая Чикаго способными учителями. Правда, по учебному плану этой семинаріи, вся педагогика проходится въ 52 урока.

Колледжи и университеты составляютъ гордость американской школы. Американецъ съ уваженіемъ смотритъ на нихъ, и въ самомъ дѣлѣ въ числѣ ихъ учениковъ встрѣчается не мало славныхъ именъ. Эти заведенія также весьма различаются между собою по достоинству и значенію. Впрочемъ то и другое названіе не указываютъ ни на какое существенное различіе, хотя профессіональныя школы, а именно юридическія, медицинскія, теологическія и пр. чаще всего соединяются съ университетами, нежели съ колледжами. Нѣкоторые изъ университетовъ, какъ-то Альфредовъ, Имгамскій, Бруклинскій и пр. еще очень малы и находятся пока въ состояніи зародыша. Самая знатная, старшая и самая богатая высшая школа въ Америкѣ—Гарвардовъ университетъ въ Кембриджѣ близъ Бостона въ Массачузетсѣ. Въ коллегіальномъ факультетѣ ея считается до 400, а въ профессіональныхъ школахъ 400—500 студентовъ. Непосредственно за этимъ слѣдуетъ Ельскій университетъ въ Коннектикётѣ, хотя небогатое, но весьма замѣчательное учебное заведеніе. Къ болѣе обширнымъ высшимъ школамъ принадлежатъ также Пенсильванскій университетъ, Коломбійскій и Союзный колледжъ, Мичигенскій университетъ въ Аннъ-Арборѣ; къ нимъ достойнымъ образомъ примыкаетъ Нью-Іоркская свободная академія.—Условіемъ для пріема въ высшія школы ставится обыкновенно—по малой мѣрѣ 14-тилѣтній возрастъ и основательно и хорошо пройденный курсъ грамматической школы. Сверхъ того требуется знаніе основныхъ началъ геометріи (напр. четыре книги геометріи Лума или Лежандра) и первоначальныя свѣдѣнья въ латинскомъ и греческомъ языкахъ. Эти свѣдѣнья не маловажны; и въ самомъ дѣлѣ, поступающіе должны выдержать экзаменъ, для котораго требуется обыкновенно знаніе нѣсколькихъ книгъ изъ Цезаря о галльской войнѣ, нѣсколькихъ

пѣсенъ Энеиды Виргилія, Саллюстія и нѣкоторыхъ изъ рѣчей Цицерона, нѣсколькихъ книгъ Анабазиса Ксенофонта и нѣкоторыхъ пѣсенъ изъ Одиссеи. Для избѣжанія недостаточной подготовки поступающихъ въ университетъ нѣкоторыя изъ заведеній соединились съ подготовительнымъ курсомъ. Такой имѣется напр. въ видѣ низшей ступени при Нью-Іоркской свободной академіи. Для пріема на эту ступень достаточны знанія, пріобрѣтаемыя въ грамматической школѣ, а классическое изученіе начинается лишь въ приготовительномъ классѣ. Болѣе обширныя высшія школы раздѣляются на два отдѣленія: колледжи и профессіональныя училища. Первые встрѣчаются также подъ именемъ отдѣленія наукъ, литературы и искусствъ, колледжей факультетовъ и пр. Тутъ преподаютъ греческій и латинскій языки и ихъ литературы, греческія и римскія древности. Математическое преподаваніе простирается до интегральнаго исчисленія, до теоріи разностей и пр. Изъ области естественныхъ наукъ являются астрономія, всѣ отдѣлы физики, химіи, ботаники, механики. Преподаются также моральная и интеллектуальная философія, политическяя экономія, политическая философія, нигдѣ ученіе не обходится безъ „Документовъ христіанства" („Evidences of Christianity"), которыя—какъ увѣряетъ Дюлонъ—сохранились вполнѣ независимыми отъ выводовъ нѣмецкой критики. Вездѣ дается возможность изучать новѣйшіе языки; въ Кембриджѣ преподаютъ даже ново-греческій. Въ программахъ рѣдко встрѣчается профессоръ еврейскаго языка. Въ новѣйшее время не маловажную роль играютъ лекціи военныхъ наукъ. Студенты обязаны писать сочиненія на англійскомъ языкѣ, заниматься греческими и латинскими упражненіями, писать латинскія статьи и переводить съ латинскаго и греческаго. Декламаціи въ высшихъ классахъ переходятъ въ оригинальныя изложенія, вездѣ также упражняются въ преніяхъ и разсужденіяхъ. Студенты—а именно прошедшіе уже чрезъ приготовительное отдѣленіе—распадаются на четыре класса: новичковъ (Freshmen Class), софоморовъ (Sophomore Class), младшихъ софистовъ (Class of the junior Sophisters) и старшихъ софистовъ (Class of the enior Sophisters)—точь въ точь такъ же какъ и въ англійскомъ Кембриджѣ. Смотря по числу студентовъ, классы для преподаванія главныхъ предметовъ, а именно латинскаго и греческаго дѣлятся на два или нѣсколько отдѣленій, которыя обучаются врознь. Курсъ каждаго класса продолжается по одному году. Переходъ изъ одного класса въ другой рѣшается по экзамену, обнимающему всѣ предметы преподаванія. Учебный годъ распадается на два, на три срока, изъ которыхъ первый продолжается съ конца сентября и до 24-го декабря, второй съ 3-го января до конца марта, а третій съ начала апрѣля до 4-го іюля. Преподаваніе производится уроками, затвер-

живаемыми по извѣстнымъ руководствамъ, къ нимъ присоединяются лекціи. Обыкновенно бываетъ по три урока въ день и по три лекціи въ недѣлю. Кратковременность преподаванія, какимъ пользуются студенты отъ четырнадцати до восемнадцатилѣтняго возраста, возбуждаетъ справедливыя жалобы.

Въ классѣ новичковъ преобладаетъ математика, а вмѣстѣ съ нею греческій и латинскій языки. Первому изъ этихъ предметовъ круглый годъ посвящается по одному часу въ день; на греческій языкъ полагается три и не болѣе четырехъ часовъ въ недѣлю, а на латинскій вездѣ только три часа. Въ видѣ примѣра разработки матеріала Дюловъ приводитъ, что въ колледжѣ Колумбіи въ три часа въ недѣлю въ классѣ новичковъ пройдено 500 стиховъ изъ различныхъ частей Одиссеи, 275 строкъ изъ Гезіода и 622 строки изъ Θеокрита, при чемъ обращалось строгое вниманіе на размѣръ стиховъ и на разборъ. На реторику, исторію или на одинъ изъ естественнонаучныхъ предметовъ посвящается по одному часу, тогда какъ естественныя науки преподаются въ лекціяхъ.—Въ классѣ софоморовъ также налегаютъ на математику по одному часу въ день. Два и не болѣе трехъ часовъ отводятся для латинскаго и греческаго языковъ. Послѣдній въ нѣкоторые сроки вовсе прекращается. Притомъ занимаются еще то политической экономіей, то логикой, или древней географіей и исторіей, иногда однимъ изъ отдѣловъ физики. Но англійская литература и реторика выступаютъ вмѣстѣ съ математикою на первый планъ.—Въ классѣ младшихъ софистовъ математика уступаетъ первенство естественнымъ наукамъ, иногда ее даже вовсе болѣе не преподаютъ. При обширныхъ занятіяхъ естественными науками проходится также логика Аристотеля, иногда появляются еще нравственная философія, психологія и метафизика. Занятія латинскимъ и греческимъ языками прекратились: труднѣйшихъ авторовъ изучили уже—хотя плохо—во второмъ классѣ. Ревностно упражняются въ свободномъ изложеніи и въ преніяхъ. Продолжаютъ писать сочиненія; переводы требуются въ метрической формѣ. Изрѣдка появляется исторія вмѣстѣ съ изящными искусствами и примѣненіемъ ихъ къ практической жизни.—У старшихъ софистовъ отводится на древніе языки еще менѣе времени чѣмъ у младшихъ. Какъ на латинскій, такъ и на греческій назначаютъ не болѣе какъ по одному часу въ недѣлю. Въ этомъ классѣ болѣе всего налегаютъ на американское благочестіе (Evidence of Christianity), на американское нравоученіе и на философію.

Помимо коллегіальнаго отдѣленія имѣется еще научное (Scientific Department). Дѣло въ томъ, что студенты въ высшихъ школахъ могутъ вовсе миновать классическую ученость и посвятить свои способности вполнѣ изученію новѣйшихъ языковъ, математики,

практической химіи, также политическимъ наукамъ и философіи. Они называются въ такомъ случаѣ научными студентами (Scientific Students). Сверхъ того имѣются еще частные студенты (Partial Students), поступающіе съ тѣмъ, чтобы въ теченіе болѣе или менѣе долгаго срока изучить лишь тотъ или другой языкъ. Лаврентіевская научная школа въ Кембриджѣ, гдѣ преподавалъ Агассисъ, содержитъ въ себѣ отдѣленія для химіи, зоологіи, ботаники и минералогіи, для инженернаго искусства, для сравнительной анатоміи и физіологіи.

Экзамены производятся обыкновенно къ концу каждаго изъ сроковъ въ теченіе двухъ дней съ большою торжественностью. На испытаніи по окончаніи цѣлаго курса добиваются академической степени. Сдавшій такой экзаменъ удостоивается ученаго званія (Graduate). Съ успѣхомъ окончившій курсъ классическихъ наукъ называется бакалавромъ искусствъ (Bachelor of Arts—A. B.), а прошедшій научный курсъ, изучившій два или три новѣйшихъ языка и выдержавшій во всемъ удовлетворительное испытаніе, получаетъ бакалавра наукъ (Bachelor of Science—S. B.). Частные студенты не получаютъ степеней. Если бакалавръ по истеченіи трехъ лѣтъ предъявитъ одобренное факультетомъ свидѣтельство о своихъ научныхъ занятіяхъ, то онъ удостоивается званія магистра искусствъ или наукъ (Master of Arts или of Sciences).—Касательно успѣховъ въ высшихъ школахъ вообще Дюлонъ говоритъ: Эти заведенія благоразумно придерживаются правила: „non pro schola, sed pro vita;“ *) они правильно смотрятъ на религіозное ученіе какъ на конечную цѣль и краеугольный камень всего образованія и не морятъ дѣтей теоріями и формулами, которыхъ послѣднія не въ состояніи еще понять; „но въ большинствѣ заведеній накопляется въ одинъ классъ такой избытокъ математической, а въ другой—естественнонаучной учености, что поневолѣ опасаешься за поверхностное пониманіе и безтолковое долбленіе. Образовательная сила этихъ учебныхъ предметовъ заглушается наплывомъ ихъ, и отрывочныя знанія для домашняго обихода — вотъ поистинѣ нерѣдко единственная польза отъ нихъ“.

Профессіональныя школы имѣютъ въ виду оспособить къ извѣстной профессіи. Къ нимъ принадлежатъ медицинская и юридическая школы, теологическая семинарія, школа инженерная, художественная, практической химіи и пр. Онѣ частью соединены съ университетами, благодаря чему послѣдніе уподобляются нѣмецкимъ университетамъ, которые впрочемъ съ ихъ академическою свободою отличаются отъ одноименныхъ американскихъ заведеній какъ

---

*) «Не для школы, а для жизни».

небо отъ земли и имѣютъ дѣло не съ малоразвитыми отроками, а съ хорошо подготовленными и сравнительно образованными, умственно самостоятельными юношами. Промышленная рутина—вотъ по собственному сознанію главная цѣль профессіональныхъ училищъ. Какъ мало требуется и исполняется часто даже въ медицинскихъ школахъ, видно изъ слѣдующаго разсказаннаго Дюлономъ примѣра. Онъ говоритъ: Мы знали молодыхъ людей, которые по нѣскольку лѣтъ занимались въ аптекѣ. Образованіе ихъ шло не далѣе Нью-Іоркской грамматической школы и по ихъ классическимъ знаніямъ они едва ли могли бы поступить въ третій классъ нѣмецкой гимназіи. Вдругъ имъ взбрело на умъ сдѣлаться врачами. Они занимались въ аптекѣ, что и послужило достаточнымъ свидѣтельствомъ многолѣтняго медицинскаго изученія. Потомъ они посѣщали въ теченіе двухъ зимъ медицинскую школу, принимали обязательное участіе во всѣхъ лекціяхъ, въ клиническихъ упражненіяхъ, считались учениками практическаго врача, а къ концу второго зимняго курса, т. е. послѣ занятій въ теченіе цѣлыхъ десяти мѣсяцевъ, они дѣлались докторами медицины!—Остальныя проффессіональныя заведенія оказываются не многимъ лучше. *)

Управленіе учебными заведеніями. Въ Вашингтонѣ находится главное вѣдомство; ему однако подчинены только тѣ учебныя заведенія, которыя основаны Соединенными Штатами для военной и морской службы, а именно знаменитая академія въ Вестпойнтѣ и менѣе замѣчательныя морскія школы. Управленіе остальными заведеніями предоставлено отдѣльнымъ штатамъ. Для характеристики всего управленія вообще можетъ послужить состояніе дѣлъ въ штатѣ Нью-Іоркѣ. Тамъ во главѣ учебной системы находится суперинтендентъ общественнаго образованія (Stats Superintendent of Public Instruction). Онъ наблюдаетъ за учебною системою въ штатѣ и руководитъ ею посредствомъ общихъ предписаній и регламентовъ согласно мѣстнымъ законамъ. Суперинтенденты всѣхъ городовъ и областей должны ежегодно представлять своимъ вѣдомствамъ отчеты о состояніи школъ въ ихъ округахъ и исполнять предписанія и регламенты. Противъ приговоровъ окружныхъ суперинтендентовъ можно подавать аппеляцію верховному вѣдомству. Каждый изъ суперинтендентовъ считается членомъ вѣдомства регентовъ университета (Board of the Regents of the University) и потому имѣетъ непосредственное вліяніе на управленіе высшими школами. Высшее вѣдомство для управленія составляютъ впрочемъ регенты университета штата Нью-Іорка (Regents of the University of the State

---

*) Часть очевидной строгости этого отзыва можно смѣло отнести на долю нѣмецкаго *квасного* патріатизма. *Прим. перев.*

изъ разныхъ частей штата. Девятнадцать членовъ разсѣяны по разнымъ мѣстностямъ, тогда какъ остальные имѣютъ жительство въ Альбани. Вся корпорація собирается ежегодно во второй четвергъ въ январѣ мѣсяцѣ въ капитоліи въ Альбани, возобновляется для текущаго года—выбирается канцлеръ, вицеканцлеръ и секретарь—собираетъ отчеты отъ различныхъ комитетовъ и издаетъ новыя постановленія. Ихъ вѣдѣнью подлежатъ визитаціи отдѣльныхъ высшихъ школъ, зачисленіе новыхъ, разрѣшеніе закупать учебныя средства, управленіе библіотекою штата и его естественноисторическимъ музеемъ, распредѣленіе сокровищъ литературнаго фонда и ежегодный отчетъ законодательному собранію, заключающій въ себѣ предложенія и проекты для преуспѣянія общественнаго образованія. Для каждаго изъ этихъ дѣлъ вѣдомство избираетъ постоянный комитетъ, состоящій изъ 5 или 6 членовъ. Каждое изъ заведеній визитируется однимъ или двумя членами. Регенты въ новѣйшее время назначили общее собраніе своихъ сотоварищей, профессоровъ, учителей и чиновниковъ со всѣхъ университетовъ, колледжей и академій, съ цѣлью совѣщаться о лучшихъ методахъ преподаванія, согласовать между собою дѣятельность подлежащихъ заведеній въ штатѣ, составить отвѣчающій успѣхамъ народнаго образованія планъ воспитанія и возъимѣть дѣятельное вліяніе на законодательное собраніе въ интересѣ учебной системы. Въ 1863-мъ г. происходило первое собраніе этого рода.—Регенты университета къ числу членовъ своихъ причисляютъ людей самыхъ разнообразныхъ житейскихъ положеній и степеней образованія. От нихъ не требуется ни обстоятельнаго знакомства съ учебной системой, ни основательнаго педагогическаго образованія. Отдѣльныя высшія школы подъ главнымъ вѣдѣньемъ регентовъ управляются особыми корпораціями, носящими разныя названія. Во главѣ факультета стоитъ канцлеръ (Chancellor), превотъ (Provost) или президентъ.—Объ управленіи *народными школами* можно судить по учрежденіямъ въ Нью-Іоркѣ. Городъ по дѣламъ общественнаго благоустройства раздѣленъ на 22 части. Каждая изъ частей помимо другихъ школьныхъ чиновниковъ должна избрать по два школьныхъ коммиссіонера. Общее собраніе послѣднихъ составляетъ учебное вѣдомство (Board of Education) города Нью-Іорка. Въ кругъ дѣятельности этого вѣдомства входитъ все, что какимъ бы то ни было внутреннимъ или наружнымъ образомъ можетъ касаться и дѣйствительно касается управленія школами. Вѣдомство пользуется нѣкоторою властью. Законодательство штата снабжаетъ его полномочіемъ. of New-York). Къ нему по долгу службы принадлежатъ губернаторъ штата, товарищъ его, секретарь штата и суперинтендентъ общественнаго образованія, сверхъ того 19 членовъ, избираемыхъ

Оно управляетъ школами по своему усмотрѣнію и ни передъ кѣмъ не отвѣтственно за исключеніемъ народа, выражающаго чиновнику свое довѣріе или недовѣріе при новыхъ выборахъ. Государственная казна всегда готова услужить этому вѣдомству: черезъ его руки проходитъ болѣе милліона въ годъ. Оно избираетъ суперинтендента городскихъ школъ и смотря по надобности нѣсколько помощниковъ, также суперинтендента школьныхъ зданій, опредѣляя права, обязанности и оклады этихъ чиновниковъ. Суперинтендентъ посѣщаетъ школы, испытываетъ ихъ во всѣхъ отношеніяхъ, совѣтуется съ служащими въ школѣ касательно плана уроковъ, дисциплины и пр. и даетъ обо всемъ отчетъ учебному вѣдомству. Онъ справляется касательно назначаемыхъ учителей, подвергаетъ ихъ экзамену; принятыхъ уже учителей онъ можетъ подвергнуть вновь испытанію и по своему усмотрѣнію отказать имъ отъ должности съ согласія учебнаго вѣдомства; если же къ послѣднему поступила жалоба, то чрезъ посредство главнаго суперинтендента общественныхъ школъ. Онъ обязанъ предъявлять отчеты послѣднему и исполнять его предписанія. Въ каждой части города избирается по два коммиссіонера, по два инспектора и по восьми попечителей общественныхъ школъ (Trustees of Common Schools). Имъ поручается спеціальный надзоръ за школами. Инспекторы имѣютъ посѣщать ихъ въ каждой изъ частей по малой мѣрѣ по два раза въ годъ. Эта инспекція также доходитъ до крайнихъ мелочей. Они ежегодно представляютъ подробные отчеты попечителямъ и учебному вѣдомству. Попечители назначаютъ учителей и другихъ чиновниковъ, заботятся о починкахъ, обильно снабжаютъ школы всякими средствами, изготовляютъ списки, ведутъ счетъ и извѣщаютъ учебное вѣдомство о количествѣ школъ, учениковъ, объ исправномъ посѣщеніи классовъ и пр.—Во главѣ коллегіи учителей находится принципалъ, замѣщаемый въ нѣкоторыхъ случаяхъ вице-принципаломъ. Онъ главнѣйше долженъ наблюдать за акуратностью учителей. Каждый день отмѣчаетъ онъ часы ихъ прихода и ухода. Этотъ списокъ въ свое время подается куда слѣдуетъ, и учитель получаетъ свой гонораръ сполна только тогда, когда онъ не пропускалъ уроковъ. Въ Синсиннети, что въ штатѣ Огейо, принципалъ имѣетъ болѣе обширное вліяніе—надо полагать во благо тамошнихъ окружныхъ школъ.— „Вообще—говоритъ Дюловъ—школьные уставы каждому причастному къ дѣлу предписываютъ кругъ его обязанностей съ такою точностью, какъ будто все благо школы зависитъ скорѣе отъ уряженнаго взаимнодѣйствія механическихъ составныхъ частей, нежели отъ животворящаго духа.“ Американцы еще не убѣдились въ необходимости замѣщать вѣдомства людьми знающими дѣло и спеціалистами. При всемъ томъ они воздвигли великолѣпное учебное зданіе,

которое какъ снаружи, такъ и внутри все болѣе и болѣе завершается и дѣйствительно завершится.—

Учителя. Между ними въ высшихъ школахъ находятся отличные и именитые ученые, посѣщавшіе нерѣдко европейскіе университеты и достигшіе благодаря дарованію и трудолюбію высокаго положенія. Предварительное образованіе они получаютъ въ колледжахъ. На ихъ педагогическую подготовку не обращается никакого вниманія—все то же, что и у насъ. Одинъ Мичигенскій университетъ ставитъ себѣ цѣлью подготовлять преподавателей. Что касается до образованія народныхъ учителей, то дополнительные курсы, избранныя школы и тому подобныя заведенія замѣняютъ тамъ наши учительскія семинаріи и отчасти даже наши университеты. Окончивъ курсъ и сдавъ экзаменъ, ихъ воспитанники имѣютъ право на свидѣтельство учителя первой степени. Изъ ихъ среды избираются принципалы и и вице-принципалы. По постановленію въ штатѣ Нью-Іоркѣ ученикъ, получающій такое свидѣтельство долженъ быть по малой мѣрѣ—семнадцати лѣтъ отъ роду. Желающіе посвятить себя учительскому званію молодые люди обучаются также на счетъ штата въ теченіе четырехъ мѣсяцевъ въ академіяхъ. Въ 1863-мъ г. 450 учителей и 1350 учительницъ были размѣщены въ девяноста академіяхъ. Начинаютъ впрочемъ постигать важность теоретически- и практически-педагогическаго образованія учителей и основываютъ для ихъ образованія или усовершенствованія нормальныя школы, въ которыхъ придается важное значеніе теоріи и искусству преподаванія. Во главѣ этихъ заведеній стоитъ нормальный университетъ въ Блумингтонѣ, что въ штатѣ Иллинойсъ. Постройка большого, весьма красиваго зданія этого заведенія стоила 182,000 долларовъ. Въ 1864-мъ г. школу посѣщали 200 леди и 100 джентльменовъ. Поступая туда, студенты мужескаго пола должны быть 17-ти, а женскаго—16-ти лѣтъ отъ роду. Они обязаны предъявить свидѣтельство о благонравіи. Отъ нихъ требуется умѣнье хорошо читать, правильно писать, нѣкоторыя свѣдѣнья изъ географіи, ариѳметики, англійской грамматики и наконецъ твердое намѣренье посвятить себя учебному дѣлу въ штатѣ Иллинойсѣ. Заведеніе имѣетъ образовать народныхъ учителей, наставляя своихъ учениковъ въ искусствѣ преподаванія. Главными учебными предметами значатся естественныя науки со включеніемъ химіи и физіологіи а сверхъ того знаніе конституціи Соединенныхъ Штатовъ. Курсъ продолжается три года. Кромѣ англійскаго языка, по желанію преподается также и латинскій. Въ третій учебный годъ обращаютъ особенное вниманіе на методъ преподаванія и учебную практику. Для производства послѣдней съ заведеніемъ соединена образцовая школа. Теперешній принципалъ, Ричардъ Эдвардсъ, отличается высокимъ

дарованіемъ и благотворною во всѣхъ отношеніяхъ дѣятельностью. Ему хорошо извѣстны всѣ опасности учебника, и онъ настаиваетъ на преподаваніи „безъ книги.“—Въ большинствѣ американскихъ народныхъ школъ преподаютъ учительницы; число ихъ преобладаетъ даже въ смѣшанныхъ классахъ и въ школахъ для мальчиковъ. Въ одномъ мужскомъ училищѣ въ седьмой части въ Нью-Іоркѣ находилось 2 учителя и 7 учительницъ, а въ одной женской школѣ 9 учительницъ и ни одного учителя. Въ Сентъ-Люисѣ для 12,500 учениковъ назначено 185 преподавателей. Между ними восемнадцать учителей и сто шестдесятъ семь учительницъ! Въ окружныхъ школахъ въ Чикаго находятся правда мужскіе принципалы, а то все учительницы—сто восемдесять семь числомъ! Семнадцати и восемнадцати-лѣтнія дѣвушки въ Америкѣ преподаютъ въ классѣ, въ которомъ находится тридцать, пятьдесятъ и даже шестьдесятъ двѣнадцати и четырнадцати-лѣтнихъ мальчиковъ! Въ Германіи было бы немыслимо такое чрезвычайное явленіе. Причиною столь непомѣрнаго и вообще противоестественнаго назначенія женскаго пола оказывается—бережливость. Женщины получаютъ въ большихъ городахъ отъ 300 до 900 долларовъ въ годъ, а учителя отъ 900 до 1500. Такимъ образомъ благодаря назначенію множества учительницъ сберегаются милліоны, а педагогика и природа должны при этомъ молчать. —При господствѣ учебниковъ (Textbooks) въ Америкѣ пока еще не можетъ быть рѣчи о методическомъ направленіи. Все болѣе или менѣе сводится къ механическому затверживанію наизустъ; однако теперь начинаютъ уже побороть исключительное господство этихъ книжекъ.—Молодежь весьма необузданна, а потому въ Америкѣ дисциплина своего рода искусство и умѣнье, которое достигается особеннымъ изученіемъ и упражненіемъ. Въ школахъ она отличается военнымъ, не чисто внѣшнимъ характеромъ, а потому и отдѣляетъ школу отъ жизни и не выходитъ за предѣлы первой. Награды и преміи играютъ большую роль, благодаря чему уже съ молодости вкореняется страсть къ наживѣ. „Ничто не дѣлается „«Христа ради,»“ все исполняется для учителя и ради платы, теперь въ видѣ награды и почетнаго мѣста, а впослѣдствіи въ видѣ наличныхъ денегъ.“

Мы сравнительно долго останавливались на изображеніи учебной системы въ Новомъ Свѣтѣ. Школа въ немъ, несмотря на всѣ недостатки, представляетъ великолѣпное зданіе, заслуживающее всякаго вниманія; она, какъ выражается Дюлонъ, указываетъ на безчисленные высокіе подвиги, на великую будущность, сіяющую въ самомъ яркомъ свѣтѣ. Когда въ святая святыхъ этого храма проникнетъ педагогическій геній Германіи—тогда и только тогда онъ во всеуслышанье возгласитъ славу созидавшаго его духа. Для достиже-

нія этой цѣли Нѣмцы, открывшіе въ Америкѣ новую родину, должны послѣдовать Рудольфу Дюлову и доброхотно подать руку помощи Американцамъ.

25.

Русское воспитаніе.

Петръ Великій уже создалъ средоточіе для науки и образованія въ Россіи, основавъ Академію, а при ней гимназію, закрытую лишь въ 1803-мъ г.; вмѣстѣ съ тѣмъ учрежденъ также и „университетъ“, который просуществовалъ 40 лѣтъ подъ вѣдѣньемъ академіи. Академическая гимназія съ самаго начала (1726) была открыта безъ перерыва; но университетскіе курсы *) прерывались по временамъ за недостаткомъ слушателей. Въ 1747-мъ году академія получила новый регламентъ, въ который включены были также гимназія и университетъ. Московскій университетъ, какъ первое полное заведеніе въ этомъ родѣ, основанъ въ 1755-мъ г. Онъ былъ подчиненъ вѣдомству сената, причемъ попечитель и товарищъ его назначались отъ правительства, тогда какъ непосредственный надзоръ подлежалъ директору. Въ 1758-мъ г. открыта была третья гимназія въ Казани.—Когда императоръ Александръ I рѣшилъ открыть по возможности для всего государства доступъ къ образованію посредствомъ системы высшихъ, среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеній, то необходимо было подчинить ихъ одному общему вѣдомству; благодаря чему 8-го сентября 1802-го г. и основано было министерство народнаго просвѣщенія, соединенное съ верховною государственною властью.

Что не малое число русскихъ заведеній не подлежатъ этому министерству, явствуютъ уже изъ того, что въ 1865-мъ году на школы его израсходовано около 6,500,000 рублей, тогда какъ остальныя учебныя заведенія стоили около 12,700,000 рублей. Изъ ученыхъ учрежденій академія искусствъ и императорскій эрмитажъ подчинены императорскому двору; ботаническій садъ подлежитъ вѣдомству министерства государственныхъ имуществъ и пр. Изъ ученыхъ обществъ русское географическое въ Петербургѣ находится подъ вѣдѣньемъ министерства внутреннихъ дѣлъ, вольное экономическое въ Петербургѣ и общество акклиматизаціи въ Москвѣ подъ вѣ-

---

*) На иноземныхъ языкахъ. *Прим. перев.*

дѣньемъ министерства государственныхъ имуществъ, которому подчинены также сельскохозяйственныя общества; тогда какъ медицинскія, за исключеніемъ виленскаго, состоятъ подъ вѣдѣньемъ министра внутреннихъ дѣлъ или военнаго. Почти каждое изъ министерствъ и главныхъ вѣдомствъ обладаетъ своими учебными заведеніями. Четвертое отдѣленіе императорской канцеляріи, находясь подъ покровительствомъ императрицы Маріи, управляетъ всѣми женскими институтами въ Россіи и частью открытыми женскими школами перваго и второго разряда; сюда принадлежитъ также Александровскій лицей, находящійся подъ попечительствомъ принца Ольденбургскаго. Вѣдомству святѣйшаго синода подлежатъ всѣ православныя духовныя академіи, семинаріи, уѣздныя и первоначальныя школы, а римско-католическая академія и римско-католическая семинарія подчинены министру внутреннихъ дѣлъ *). Всѣ военныя академіи, а именно: генеральнаго штаба, инженерная и артиллерійская, кадетскіе корпуса, военныя гимназіи и школы, наконецъ петербургская медико-хирургическая академія подлежатъ вѣдомству военнаго министерства. Институтъ инженеровъ путей сообщенія и строительное училище находятся подъ верховнымъ управленіемъ министерства путей сообщенія и общественныхъ зданій. Морское министерство управляетъ своими учебными заведеніями. Школа правовѣдѣнья, находясь подъ покровительствомъ ея основателя, принца Ольденбургскаго, подлежитъ министерству юстиціи; технологическій институтъ и коммерческія училища подчинены министерству финансовъ; агрономическая академія близъ Москвы, лѣсные и межевые институты, школа садоводства въ южной Россіи и пр.—министерству государственныхъ имуществъ.—Кромѣ того въ составъ министерства народнаго просвѣщенія не входятъ учебныя заведенія въ Финляндіи. Всѣ остающіяся за этими многими исключеніями учебныя и ученыя заведенія принадлежатъ уже къ министерству народнаго просвѣщенія.

Оно состоитъ изъ: 1) совѣта министра, 2) департамента народнаго просвѣщенія, 3) ученаго комитета, 4) археографической коммиссіи, 5) редакціи журнала и 6) архива министерства.—Русское государство относительно учебныхъ заведеній министерства народнаго просвѣщенія дѣлится на 8 учебныхъ округовъ: петербургскій, московскій, казанскій, харьковскій, одесскій, кіевскій, виленскій и дерптскій. Учебныя заведенія въ восточной и западной Сибири находятся подъ управленіемъ мѣстныхъ генералъ-губернаторовъ и губернаторовъ. Каждый изъ округовъ подлежитъ попечителю, которо-

*) Нынѣ, вѣроятно лишь временно, министру почтъ и телеграфовъ.

Прим. перев.

му подчинены всѣ находящіяся въ немъ учебныя заведенія. Къ нему приставленъ совѣтъ для обсужденія вопросовъ касательно кандидатовъ педагогическихъ курсовъ, административныхъ и особенно педагогическихъ дѣлъ гимназій и низшихъ школъ въ округѣ. Этотъ совѣтъ подъ предсѣдательствомъ попечителя состоитъ изъ слѣдующихъ членовъ: помощника попечителя, гдѣ таковой имѣется, ректора университета, инспекторовъ округа и директоровъ гимназій. По дѣламъ чисто педагогическаго свойства въ совѣтѣ въ качествѣ членовъ участвуютъ также деканы филологическаго и физико-математическаго факультетовъ и шестеро профессоровъ, а именно русскаго языка и его литературы, древнихъ языковъ, исторіи, естественныхъ наукъ, математики и педагогики. Административныя дѣла поступаютъ въ совѣтъ только по назначенію самого попечителя. Но педагогическіе вопросы попечитель прежде окончательнаго рѣшенія ихъ обязанъ подвергнуть обсужденію совѣта. Рѣшенія вносятся въ протоколъ и подписываются всѣми присутствующими членами, причемъ предложеніе принимается или отвергается смотря по большинству голосовъ. Если попечитель не согласенъ съ большинствомъ, то дѣло рѣшается не иначе какъ по усмотрѣнію и постановленію министерства народнаго просвѣщенія.

Подчиненныя этому министерству ученыя заведенія слѣдующія: 1) академія наукъ въ С.-Петербургѣ, 2) астрономическая Николаевская или Пулковская обсерваторія, 3) императорская публичная библіотека въ С.-Петербургѣ, 4) Московскій публичный и Румянцовскій музей, 5) археологическая коммиссія въ Вильнѣ и соединенный съ нею музей древностей. Сверхъ того министерству просвѣщенія подлежатъ 22 ученыхъ общества.

Въ 1865-мъ г. въ Россіи было 6 университетовъ: Петербургскій, Московскій, Дерптскій, Харьковскій, Св. Владиміра, Казанскій. Въ 1864-мъ г. ихъ посѣщали 4084 студента. Въ 1863-мъ на университеты расходовано 1,113,380 руб., а въ 1864-мъ 1,444,905. Старѣйшій изъ университетовъ, Московскій основанъ, какъ было уже сказано, въ 1755-мъ, Петербургскій въ 1819-мъ, Казанскій въ 1804-мъ, Хаковскій въ томъ же году, Св. Владиміра въ 1834-мъ, а Дерптскій, основанный уже въ 1632-мъ г. Шведскимъ королемъ Густавомъ Адольфомъ, возобновленъ въ 1801-мъ императоромъ Александромъ I.

Въ Петербургскомъ учебномъ округѣ въ настоящее время находятся 17 гимназій, въ Московскомъ 12, въ Казанскомъ 13, въ Харьковскомъ 8, въ Одесскомъ 9, въ Кіевскомъ 11, въ Виленскомъ 14, въ Дерптскомъ 9, а въ Сибири 3 гимназіи. Въ 1865-мъ г. въ этихъ 95 учебныхъ заведеніяхъ обучалось 28,202 человѣка. Плата за ученіе въ разныхъ гимназіяхъ не одинаковая: въ одной изъ нихъ Харьковскаго учебнаго округа ученики платятъ ежегодно по 5 руб-

лей, а въ поддерживаемой морскимъ министерствомъ Кронштадтской гимназіи по 50 рублей. — Подчиненныхъ министерству народнаго просвѣщенія такъ называемыхъ женскихъ и тому подобныхъ заведеній всего числомъ 37; въ 1865-мъ г. ихъ посѣщали 4335 учениць. Образованіе гимназическихъ учителей и наставниковъ происходитъ слѣдующимъ образомъ: на основаніи императорскаго постановленія отъ 20-го марта 1860-го г., вмѣсто педагогическаго и прежнихъ институтовъ, при Московскомъ, Кіевскомъ и Харьковскомъ университетахъ, точно такъ же и въ Петербургскомъ открыты особые педагогическіе курсы, главнѣйше съ цѣлью снабдить среднія учебныя заведенія разныхъ министерствъ хорошими учителями и способными наставниками. Въ эти курсы изъ историко-филологическаго и физико-математическаго факультетовъ поступаютъ получившіе ученую степень студенты безъ предварительнаго испытанія: остальные кандидаты и дѣйствительные студенты подлежатъ испытанію въ избранномъ ими учебномъ предметѣ. Желающіе приготовиться къ преподаванію новыхъ языковъ или къ должности наставника обязаны сперва предъявить свидѣтельство о томъ, что они выдержали предписанный спеціальный экзаменъ.—Педагогическій курсъ для казенныхъ стипендіатовъ продолжается 2 года; на это каждый изъ нихъ получаетъ въ Петербургѣ и Москвѣ по 350, а въ Кіевѣ, Харьковѣ и Казани по 300 рублей въ годъ. Курсы распадаются на слѣдующіе отдѣлы:

1) Для русской литературы, славянскаго языка и русской исторіи.

2) Для латинскаго и греческаго языковъ и классической археологіи.

3) Для всеобщей исторіи и политической географіи.

4) Для математики и физики.

5) Для естественной исторіи, физической и математической географіи.

6) Для нѣмецкаго и французскаго языковъ.

Теоретическій отдѣлъ педагогическаго курса состоитъ въ спеціальномъ изученіи одного изъ упомянутыхъ выше предметовъ, къ чему примыкаютъ лекціи дидактики и педагогики,—а практическій отдѣлъ составляютъ упражненія въ преподаваніи, на какой конецъ кандидаты причисляются къ разнымъ мѣстнымъ гимназіямъ.

Педагогическій курсъ подлежитъ вѣдѣнью комитета, состоящаго изъ членовъ совѣта попечителя, профессора педагогики и директоровъ гимназіи. Сверхъ того каждый изъ кандидатовъ поручается для личнаго наставленія одному изъ наиболѣе опытныхъ гимназическихъ учителей, которые въ такомъ случаѣ участвуютъ въ засѣданіяхъ комитета съ правомъ голоса относительно подлежащаго учебнаго предмета.

Право для занятія должности учителя и наставника гимназіи и другихъ среднихъ учебныхъ заведеній связано съ слѣдующими испытаніями: a) кандидатъ долженъ предъявить совѣту попечителя по крайней мѣрѣ два сочиненія по части избраннаго имъ учебнаго предмета, одно чисто научнаго, другое педагогическаго содержанія и защищать то и другое въ собраніи совѣта. b) Практическая часть испытанія состоитъ изъ пробной лекціи.

Кромѣ общественныхъ школъ министерству просвѣщенія подчинены (1865) 20 мужскихъ и 51 женскихъ частныхъ заведенія; въ мужскихъ въ показанномъ году обучались 1541 ученикъ, а въ женскихъ 3231 ученицы.

Изъ низшихъ учебныхъ заведеній вѣдомству министерства подлежатъ уѣздныя и приходскія училища, вышедшія на основаніи учебнаго устава отъ 5-го ноября 1804 г. изъ основанныхъ въ 1786 году двухклассныхъ низшихъ народныхъ школъ, высшій классъ которыхъ съ присовокупленіемъ второго обращенъ въ уѣздное, а низшій въ одноклассное приходское училище.—Учебный уставъ отъ 1828 г. удержалъ прежнее отношеніе приходской школы къ уѣздной какъ приготовительнаго заведенія, но прибавилъ къ послѣдней еще одинъ классъ.—По этому существующему донынѣ учебному уставу уѣздное училище находится подъ непосредственнымъ надзоромъ директора губернской гимназіи. Во главѣ заведенія находится штатный инспекторъ. Въ школѣ преподаютъ учитель закона Божія, три научныхъ преподавателя и учитель рисованія. Учебные предметы слѣдующіе: законъ Божій, русскій языкъ, ариѳметика и начальныя основанія геометріи, всеобщая и русская географія и исторія въ сокращенномъ видѣ, калиграфія, рисованіе и математическое черченіе. Въ заведеніе принимаются дѣти всѣхъ сословій. Оклады школьныхъ инспекторовъ и уѣздныхъ учителей штатомъ отъ 17-го апрѣля 1859 г., согласно съ принятымъ въ Россіи раздѣленіемъ на округи, распредѣляются по слѣдующимъ четыремъ категоріямъ:

	II	I	III	IV	
Инспектору	500	450	400	350	руб.
Учителю закона Божія	200	—	—	—	„
Научнымъ учителямъ	400	350	330	300	„
Учителю чистописанія	200	—	—	—	„

Сентября 15-го 1864 г. въ государствѣ находилось 413 уѣздныхъ училищъ, посѣщаемыхъ 25,658 учениками, а именно въ Петербургскомъ учебномъ округѣ 43 училища съ 2605 учениками, въ Московскомъ 86 училищъ съ 5727 учениками, въ Казанскомъ 81 училище съ 5319 учениками, въ Харьковскомъ 67 училищъ съ 3669 учениками, въ Одесскомъ 33 училища съ 1749 учениками, въ Кіевскомъ 42 училища съ 2482 учениками, въ Виленскомъ 20 училищъ

съ 1332 учениками, въ Дерптскомъ округѣ 20 училищъ съ 1400 учениками, въ западной Сибири 13 училищъ съ 735 учениками, а въ восточной 8 училищъ съ 640 учениками.

Ежегодная плата за ученіе въ этихъ уѣздныхъ училищахъ колеблется между 1 и 20 рублями. Въ Дерптскомъ округѣ вносится высшая плата, состоящая изъ 20—12 рублей, что какъ замѣчаетъ оффиціальный докладчикъ Вольдемаръ—крайне неудобно для пользующихся болѣе всего этими школами сельскихъ низшихъ сословій, для Латышей и Эстовъ. Частныхъ заведеній, стоящихъ наравнѣ съ уѣздными училищами, имѣется 47 мужскихъ, въ которыхъ въ сказанномъ году обучались 1518 учениковъ, и 140 женскихъ съ 4261 ученицей. Негреческія церкви и синагоги содержали сверхъ того 19 равныхъ уѣзднымъ училищамъ заведеній, посѣщаемыхъ 1369 учениками.

Помимо предписаннаго учебнаго курса при уѣздныхъ училищахъ, смотря по надобности, на иждивеніе частныхъ лицъ или общинъ могутъ быть открываемы особые, отвѣчающіе потребностямъ торговаго и ремесленнаго сословія спеціальные курсы. Предметы преподаванія въ спеціальныхъ классахъ главнѣйше слѣдующіе: 1) Общій очеркъ государственнаго законодательства, а именно судопроизводства и судоустройства, поскольку они касаются торговли и промысловъ. 2) Элементы коммерческихъ наукъ и бухгалтерія. 3) Первоначальныя основанія механики съ примѣненіемъ къ ремесламъ; начала технологіи; ремесленное рисованіе; основные элементы архитектуры, особенно по части каменщиковъ. 4) Сельское хозяйство и садоводство.—Преподаватели для этихъ предметовъ избираются попечителемъ изъ числа находящихся въ уѣздномъ училищѣ и получаютъ въ такомъ случаѣ соотвѣтственную прибавку къ жалованью, или назначаются особые учителя. Кромѣ учениковъ уѣзднаго училища посѣщеніе спеціальныхъ классовъ можетъ быть разрѣшено также другимъ лицамъ. Преподаваніе происходитъ главнѣйше внѣ назначеннаго для всеобщаго курса учебнаго времени, а именно по вечерамъ.

Хотя учебнымъ уставомъ 1828-го г. приходскія училища и были подчинены надзору мѣстнаго школьнаго инспектора; но министерству народнаго просвѣщенія не были опредѣлены суммы для основанія и содержанія этихъ школъ. Расходы по нимъ падали по этому исключительно на городскія и сельскія общины;—это обстоятельство, при недостаткѣ административнаго вліянія министерства просвѣщенія на общины вѣроятно болѣе всего и было причиною, что число сельскихъ приходскихъ училищъ вначалѣ было весьма ограниченное. Въ тридцатыхъ годахъ министерства государственныхъ имуществъ и удѣловъ приступили къ основанію сельскихъ школъ, сначала съ

спеціальною цѣлью образовать волостныхъ писарей и низшихъ должностныхъ чиновниковъ, но впослѣдствіи съ тѣмъ, чробы распространить образованіе въ крестьянскомъ населеніи государственныхъ имуществъ и удѣловъ. Упомянутыя министерства располагали средствами, которыя дали имъ возможность собрать значительные фонды для школъ и благодаря этому открыть нѣсколько тысячъ сельскихъ училищъ, тогда какъ приходскихъ школъ министерства просвѣщенія и до сихъ поръ еще имѣется весьма немного. Въ 1863-мъ г. ему подчинены были всего 692 школы съ 36,301 ученикомъ, тогда какъ министерство государственныхъ имуществъ насчитывало 5492 училища съ 177,394 учениками, а министерство удѣловъ 2127 школъ съ 36,546 учащимися. Въ слѣдующіе затѣмъ три года къ означеннымъ числамъ прибавилось еще множество новыхъ школъ, основанныхъ частью при содѣйствіи министерства внутреннихъ дѣлъ, въ средѣ вновь организовавшихся по отмѣнѣ крѣпостничества сельскихъ общинъ доброхотными пособіями и общинными средствами, частью сельскими священниками, которые не только даютъ безвозмездно помѣщеніе, но и обучаютъ также сами. Перваго рода школъ въ 1863 году въ 36 губерніяхъ насчитывалось 4961 съ 89,571 ученикомъ, а послѣднихъ было 16,907 съ 292,659 учениками.

Недостатокъ въ единствѣ развитія и организаціи русской системы народныхъ школъ повлекъ за собой конечно много неудобствъ, устранить которыя оказалось крайне необходимымъ. Новымъ учебнымъ уставомъ 14-го іюля 1864 г. изданнымъ для Петербургскаго, Московскаго, Казанскаго, Харьковскаго и Одесскаго учебныхъ округовъ, а частью также для Кіевскаго, положено начало къ совмѣстной дѣятельности различныхъ вѣдомствъ, обладающихъ народными школами, введеніемъ училищнаго совѣта для губерній и ихъ отдѣльныхъ округовъ. Эти коммиссіи состоятъ изъ представителей подлежащихъ вѣдомствъ, причемъ представителемъ министерства народнаго просвѣщенія является директоръ губернскихъ школъ или одинъ изъ школьныхъ инспекторовъ. Вѣдѣнью училищнаго совѣта подлежатъ всѣ внутреннія дѣла по управленію школами, тогда какъ министерству просвѣщенія поручено верховное управленіе системою обученія. Сверхъ того министерство по предъявленію училищныхъ совѣтовъ выдаетъ различнымъ народнымъ школамъ пособія изъ назначенной для того въ казначействѣ суммы.

По уставу отъ 1864 года элементарныя школы распадаются на слѣдующія категоріи:

1) Школы министерства народнаго просвѣщенія: а) элементарныя училища въ городахъ и селахъ, содержимыя частью на счетъ общинъ, частью правительственными средствами и добровольными взносами.

ѣ) Народныя училища, основанныя и содержимыя на счетъ частныхъ лицъ.

2) Школы министерствъ государственныхъ имуществъ, удѣловъ, внутреннихъ дѣлъ и горнаго вѣдомства: сельскія училища разныхъ наименованій, содержимыя на счетъ общинъ.

3) Духовнаго вѣдомства: церковныя школы, основанныя и содержимыя православнымъ духовенствомъ въ городахъ, мѣстечкахъ и селахъ съ пособіемъ со стороны правительства, общинъ и частныхъ лицъ.

4) Воскресныя школы вообще, основанныя общинами или частными лицами для обученія молодыхъ людей изъ ремесленнаго или рабочаго сословія, не имѣющихъ возможности посѣщать ежедневныя училища.

Учебный курсъ народныхъ школъ состоитъ изъ слѣдующихъ предметовъ преподаванія: законъ Божій, чтеніе, письмо, счетъ (четыре основныя дѣйствія), церковное пѣніе (смотря по наличнымъ средствамъ).—Въ городскихъ элементарныхъ училищахъ преподаванію даются различные размѣры, смотря по наличнымъ средствамъ и спеціальному назначенію школы; а въ нѣкоторыхъ, приготовляющихъ ко вступленію въ гимназіи, помимо письма и счета преподаются еще иностранные языки, геометрія и пр. — Городскія и сельскія общины могутъ избирать попечителей для непосредственнаго наблюденія за основанными ими народными школами. Надзоръ за нравственно-религіознымъ направленіемъ школъ принадлежитъ мѣстному духовенству.

По школьному уставу 25-го марта 1863-го г. для западныхъ губерній, Виленской, Ковенской, Гродненской, Минской, Могилевской и Витебской, учреждено 5 дирекцій для управленія системою народныхъ школъ. Каждому изъ директоровъ подчиняется извѣстное число инспекторовъ; послѣднимъ для надзора поручается не болѣе 50 школъ, причемъ дирекція можетъ быть распредѣлена на извѣстные округи между инспекторами. Училищный совѣтъ, которому подчинены вообще всѣ подлежащія дирекціи школы, состоитъ подъ предсѣдательствомъ директора народныхъ училищъ изъ членовъ отъ министерства внутреннихъ дѣлъ, государственныхъ имуществъ, мѣстнаго православнаго духовенства и инспекторовъ. Вѣдѣнью училищнаго совѣта (вопреки уставу 1864-го года) подлежитъ главное управленіе системы обученія. Учебный планъ вполнѣ согласенъ съ предписаннымъ уставомъ 1864-го года. По тому и другому постановленію преподаваніе производится на русскомъ языкѣ.

Въ началѣ 1864-го г. въ различныхъ учебныхъ округахъ находились слѣдующія элементарныя училища: въ Петербургскомъ 85 школъ съ 4371 ученикомъ, Московскомъ 228 школъ съ 11,404 уче-

никами, Казанскомъ 210 школъ съ 10,257 учениками, Харьковскомъ 175 школъ съ 8091 ученикомъ, Одесскомъ 76 школъ съ 3815 учениками, Кіевскомъ 105 школъ съ 2789 учениками, Виленскомъ 96 школъ съ 2734 учениками, Дерптскомъ 77 школъ съ 3250 учениками, въ западной Сибири 25 школъ съ 1100 учениками, въ восточной Сибири 60 школъ съ 1571 ученикомъ, итого 1124 школъ съ 56,639 учениками.

Для подготовки учителей народныхъ школъ въ Дерптѣ съ 1820-го г. находится основанная на правительственныя средства элементарная учительская семинарія съ 10 казенными воспитанниками, пользующимися даровымъ преподаваніемъ, квартирой и содержаніемъ. Лѣтъ 30 спустя послѣ того въ новѣйшее время прибавилась еще семинарія, а именно въ 1864-мъ г. въ Виленской губерніи въ Молодечнѣ съ 60 казенными стипендіатами. Сверхъ того въ Харьковѣ и Кіевѣ имѣются особые педагогическіе курсы для элементарныхъ учителей. Итакъ въ Россіи образованіе народныхъ учителей находится еще въ крайне плохомъ состояніи, и народное образованіе не можетъ преуспѣвать, до тѣхъ поръ пока со стороны министерства просвѣщенія не будутъ приняты иныя мѣры, что теперь и имѣется уже въ виду.

Въ Россіи вырабатывается уставъ преподаванія для народныхъ школъ. Общественному мнѣнію въ Германіи предложенъ былъ проектъ регламента для подвѣдомственныхъ министерству народнаго просвѣщенія всеобщихъ учебныхъ заведеній, переведенный и изданный по высочайшему повелѣнію Его Императорскаго Величества подъ редакціей дѣйств. статскаго совѣтника С. Танѣева. Изъ этого проекта приводимъ слѣдующее:

I. Касательно учителей.

А. Образованіе. Учителя приготовляются къ ихъ должности въ учебныхъ заведеніяхъ на счетъ правительства. Эти институты (семинаріи) суть непосредственно правительственныя заведенія, или устроиваются способными къ тому, надѣленными правами и пособіями частными лицами. Поступающіе въ нихъ воспитанники должны быть не моложе 16 лѣтъ отъ роду. Вновь поступающій обязанъ подвергнуться полугодовому искусу. Онъ долженъ быть изъятъ отъ тѣлесныхъ недуговъ, могущихъ служить помѣхою для его будущаго призванія. Число молодыхъ людей въ одномъ институтѣ не должно превышать 60. Курсъ предполагается въ трехъ большихъ отдѣленіяхъ по $1^1/_2$ года на каждое изъ нихъ, онъ длится слѣдовательно $4^1/_2$ года. Для учениковъ 2-го и 1-го отдѣленій помимо теоретическаго назначается еще практическій курсъ. Предметы обученія слѣ-

дующіе: педагогика, дидактика, законъ Божій, преподаваніе языка, геометрія, географія, ариѳметика, исторія, естествовѣдѣнье, линейное рисованіе, пѣніе, гимнастика, садоводство и полеводство, послѣднее по образцовому полю. Преобладающею учебною формою должна быть катехетическая. Къ изученію правильнаго метода преподаванія прилагается особенное стараніе. Въ связанной съ институтомъ школѣ для упражненія производятся необходимыя подготовки къ учительской практикѣ. Непосредственное главное управленіе учебнаго института принадлежитъ инспектору; онъ принадлежитъ къ коллегіи учителей и на него именно возложено преподаваніе педагогики и дидактики. Онъ долженъ быть опытнымъ педагогомъ. Для полученія учительскаго мѣста въ институтѣ потребна долголѣтняя педагогическая практика; академической степени для этого не требуется. В. Положеніе оклада и чиновъ. Доходъ учителя въ городской народной школѣ составляетъ по малой мѣрѣ 250 рублей въ годъ, а въ сельской 200 (что при большой дешевизнѣ всякихъ средствъ пропитанія, дровъ и квартиръ въ сравненіи съ Германіей чрезвычайно выгодно). Послѣ 12-ти лѣтней службы принадлежащіе къ податному сословію учителя возводятся въ личное почетное гражданство и освобождаются отъ рекрутчины и отъ всякихъ общественныхъ повинностей и податей. Послѣ 20-ти лѣтней отличной службы они получаютъ потомственное почетное гражданство. Всѣ они имѣютъ право на пенсію, медали и ордена, за десятилѣтнюю ревностную службу на серебряную медаль, за двадцатилѣтнюю на орденъ Станислава 3-ей степени. По истеченіи десяти лѣтъ каждый изъ учителей получаетъ въ видѣ надбавки $1/3$ оклада, послѣ двадцати $2/3$, а послѣ двадцати-пяти весь годовой доходъ въ видѣ пенсіи, или если онъ продолжаетъ служить, въ видѣ надбавки и при томъ во всѣхъ этихъ случаяхъ изъ государственной казны.

II. Основаніе школъ.

Въ городахъ на каждую 1000 душъ мужского населенія назначается по крайней мѣрѣ по 1 народному училищу; число ихъ опредѣляется по соглашенію директора губернскихъ школъ съ городскимъ обществомъ. Въ городахъ, гдѣ менѣе 1000 мужскихъ душъ, должно быть открыто по крайней мѣрѣ одно училище, а въ селахъ также по одному при каждомъ приходѣ. Школы для мальчиковъ и дѣвочекъ должны быть по возможности отдѣлены другъ отъ друга; если это невозможно, то мальчиковъ и дѣвочекъ обучаютъ въ различные часы или по различнымъ днямъ. Гдѣ нѣтъ особенныхъ женскихъ училищъ, тамъ кромѣ учителя можетъ быть назначена учительница.

III. Устройство школъ.

A. Школы назначены доставить выгоды образованія всѣмъ личностямъ безъ различія пола и званія; согласно съ этимъ всѣ училища должны быть организованы такъ, чтобы они образовали людей (личныя существа), т. е. способствовали въ юношествѣ тому всестороннему и равномѣрному развитію всѣхъ умственныхъ, нравственныхъ и тѣлесныхъ силъ, которое имѣло бы слѣдствіемъ разумное, отвѣчающее человѣческому достоинству воззрѣніе на жизнь и способность правильно пользоваться ею. b) Предметы преподаванія: законъ Божій, наглядное обученіе (реальные предметы), чтеніе, письмо, счетъ, пѣніе, гимнастика, для дѣвочекъ рукодѣлье. c) Законъ Божій преподается обыкновенно священниками, въ исключительныхъ случаяхъ учителями, но отнюдь не учительницами. d) Школы могутъ быть раздѣлены на 3 класса, по одному учителю въ каждомъ изъ нихъ. e) Въ народную школу поступаютъ дѣти отъ 7-ми или 8-ми лѣтняго возраста, и ученье можетъ быть продолжено на неопредѣленный срокъ. f) На ученье, считая вмѣстѣ съ промежутками, полагается по 4 часа въ день, итакъ 24 часа въ недѣлю (что по нашему мнѣнію вполнѣ достаточно). Касательно метода преподаванія будутъ изданы спеціальныя инструкціи. Для школъ могутъ быть также основаны библіотеки. g) Вакаціи въ городахъ продолжаются лѣтомъ отъ 6 до 8 недѣль. Въ сельскихъ училищахъ во время важнѣйшихъ полевыхъ работъ ученіе прекращается. Кромѣ того ученіе производится ежедневно за исключеніемъ праздничныхъ дней. h) Окончившіе полный учебный курсъ получаютъ аттестаты. Послѣдніе выдаются также по выдержанному въ народной школѣ экзамену. i) По окончаніи каждаго учебнаго года учителя должны предъявить директору губернскихъ школъ отчетъ по извѣстному формуляру. k) Тѣлесныя наказанія безусловно отмѣняются во всѣхъ школахъ.

IV. Инспекція школъ.

A. Министерство народнаго просвѣщенія составляетъ главное вѣдомство для управленія школами. Ему подчинены попечители округовъ, потомъ директоры народныхъ школъ въ губерніи, затѣмъ избираемые общиною училищные попечители и учителя. b) Директоры народныхъ школъ или ихъ помощники ведутъ инспекцію надъ всѣми школами ихъ округа, представляютъ ежегодные отчеты и утверждаютъ избранныхъ попечителями или общинами учителей. c) Общинѣ подлежитъ независимое экономическое управленіе школою, ко-

торая вмѣстѣ съ окладами учителей содержится обыкновенно на общественныя средства. d) Попечители должны наблюдать лишь за нравственнымъ поведеніемъ учителей; въ техническомъ отношеніи послѣдніе подлежатъ исключительно одному только вѣдѣнью спеціалистовъ.

Главныя положенія, какъ мы видимъ, начертаны хорошо и правильно и въ проектѣ находятся такія постановленія, за которыя нѣмецкій учитель можетъ позавидовать своему русскому собрату. Если Россія въ отношеніи образованія будетъ энергически слѣдовать по избранному ею пути, то ей предстоитъ великая и счастливая будущность. „Истина" и тамъ, точно также какъ вездѣ, „сдѣлаетъ людей свободными."

Широкая педагогическая дѣятельность обнаруживается также въ Финляндіи. Правительство на свой счетъ отправило многихъ финляндцевъ за границу, въ Германію и Швейцарію, съ тѣмъ чтобы они въ тѣхъ странахъ ознакомились съ состояніемъ школъ и основательно изслѣдовали ихъ какъ въ теоретическомъ, такъ и въ практическомъ отношеніи. Между ними своею дѣятельностью, основательностью и воодушевленіемъ къ возложенной на него важной и великой задачѣ отличается Уно Цигнеусъ, принадлежавшій прежде къ духовному званію, но потомъ всею душею и съ чрезвычайнымъ рвеніемъ посвятившій себя педагогикѣ и подъему учебнаго дѣла въ своемъ отечествѣ. Цигнеусъ настойчиво и съ свойственною ему проницательностью изучалъ систему нѣмецкихъ и швейцарскихъ школъ. Онъ постигъ ходъ педагогическаго развитія начиная съ Песталоцци и, исходя отъ основной мысли послѣдняго, пришелъ къ заключенію, что введеніе тѣлеснаго труда должно служить учебнымъ и образовательнымъ средствомъ для народа. Его предложеніе для организаціи цѣлесообразной системы финскихъ школъ есть слѣдствіе сказаннаго заключенія и опирается на основахъ, вполнѣ отвѣчающихъ главнымъ принципамъ современной педагогики.—Уно Цигнеусу поручено устроить временную семинарію для народныхъ учителей и учительницъ и управлять ею. Постановленіе по этому поводу обнародовано правительствомъ 17-го марта 1863-го г. Заведеніе находится въ Ювескюлѣ.

Идеалы образованія.

Современность есть плодъ прошедшаго и основа будущаго. Какъ сложилась она, это разсказано нами въ предшествующей исторіи. А къ чему она тяготѣетъ, это обнаруживаютъ идеалисты воспитанія,—большею частью профаны на практическомъ поприщѣ педагогики, но какъ духовные провидцы глубокимъ взоромъ проникающіе въ будущее, исходя отъ современной эпохи,—прежде всего поэты и философы, затѣмъ теологи, потомъ психологи и наконецъ представители антропологіи.

а. ПОЭТЫ.

26.

Жанъ Поль Фридрихъ Рихтеръ.

Жанъ Поль Фридрихъ Рихтеръ родился 21-го марта 1763-го г. въ Вунзиделѣ, что въ Баваріи, терпѣлъ въ юности и голодъ и горе, потомъ долго добивался, чтобы общество признало его труды, и только тогда когда солнце его достигло полудня, онъ освободился отъ заботъ о насущномъ пропитаніи и былъ духовно уважаемъ образованнѣйшими людьми въ націи; онъ скончался 14-го ноября 1825-го г. Своимъ чрезвычайно богатымъ запасомъ мыслей Жанъ Поль охватилъ весь міръ и привлекъ къ суду своему всю жизнь, государство и церковь, искусство и науку. Онъ проникъ не только въ ширь внѣшняго міра, но еще болѣе въ глубь сердца, чтобы открыть тамъ несмѣтное богатство, также для педагога. „Какъ часто случается,—сказалъ про него въ похвальномъ словѣ Людвигъ Бёрне—что на базарѣ житейской суеты, или въ салонахъ

обыденной болтовни мы принимаемъ живое соучастіе во всѣхъ важныхъ полновѣсныхъ дѣлахъ, которыя тамъ творятся, о которыхъ тутъ говорятъ! Мы по наружности равнодушны, а сами взволнованы, съ виду мы суровы, а на дѣлѣ растроганы, мы какъ будто бодрствуемъ, а между тѣмъ предаемся сладкой нѣгѣ, мы идемъ ровнымъ шагомъ, а наше сердце въ упоеніи переносится отъ воспоминанія къ воспоминанію. И вотъ ты уже робко осматриваешься, какъ бы чужой взоръ не захватилъ тебя врасплохъ, какъ бы постороннее ухо не подслушало вздоха твоей груди. Тутъ-то и подходитъ къ тебѣ Жанъ Поль и улыбаясь шепчетъ на ухо: „Я знаю тебя!“ Ты скрываешь свои восторги оттого что они кажутся тебѣ ребячествомъ, недостойнымъ вниманія почтенныхъ людей; ты таилъ свое горе, оттого что считашь его мелочнымъ для посторонняго состраданія. Жанъ Поль засталъ тебя въ минуту твоего затаеннаго веселья и говоритъ: „Пойдемъ повеселимся вмѣстѣ!“ Онъ проникъ въ твою комнату, гдѣ ты въ одиночествѣ проливаешь слезы, бросается къ тебѣ на грудь и говоритъ: „Я пришелъ поплакать съ тобою!“ Когда въ груди твоей дремлетъ и зарождается дѣтскій порывъ, когда онъ пробуждается, то Жанъ Поль стоитъ уже у колыбели его, а можетъ быть даже самыя пѣсни его навѣяли на твою душу эту нѣгу и эти грезы. Онъ не добирается подобно другимъ до скрытыхъ въ человѣческомъ сердцѣ пустынь, а напротивъ открываетъ таящійся въ немъ рай“. Такъ-то этотъ исполненный любви и кротости человѣкъ является всякій разъ, чтобы для тебя и вмѣстѣ съ тобою извлечь сокровища изъ тайниковъ твоего духа. Таковъ онъ особенно для педагогики, для которой въ своей „Леванѣ“ изъ глуби своего геніальнаго духа извлекъ сокровищницу педагогическихъ драгоцѣнныхъ камней.

Свободнодѣятельное развитіе истиннаго или идеальнаго человѣка, сокрытаго въ каждомъ ребенкѣ,—вотъ что, по мнѣнію Ж. Поля, должно быть стремленіемъ воспитателя, цѣлью и духомъ воспитанія. „Въ противоположность обыкновенному воспитателю поливай не отдѣльныя вѣтви, а только корень, и онъ уже самъ овлажитъ и разовьетъ ихъ. Мудрость и нравственность не муравьиныя кучи разрозненныхъ собирательныхъ дѣятельностей, а напротивъ, это—органическіе родители будущаго духовнаго міра, требующіе только возбуждающей пищи. Пытаясь составить то, что можно только развить, мы лишь въ превратномъ видѣ подражаемъ невѣжеству дикихъ, сѣявшихъ порохъ, вмѣсто того чтобы дѣлать его. Однако, хотя духъ воспитанія — разумѣя всегда цѣлое—не что иное какъ стремленіе высвободить при посредствѣ свободной уже личности скрытаго во всякомъ ребенкѣ идеальнаго человѣка; хотя этотъ духъ, примѣняя божественное къ дѣтству, и долженъ пренебречь нѣкоторыми полезностями, временными,

индивидуальными или ближайшими цѣлями; но для того чтобы проявиться на свѣтъ, онъ все таки долженъ воплотиться въ самыя определенныя приспособленія". „Каждый изъ насъ носитъ въ себѣ своего идеальнаго образцоваго человѣка, котораго мы втайнѣ смолоду и стремимся вольно и спокойно осуществить. Этотъ святой внутренній духъ ярче всего обнаруживается въ цвѣтущую пору всѣхъ силъ, въ возрастѣ юности. Но идеальная личность является на землю какъ бы въ окаменѣломъ человѣкѣ (въ антрополитѣ); отбить каменную кору отъ разныхъ членовъ его, такъ чтобы остальные могли освободиться сами собой, вотъ что значитъ или въ чемъ должно состоять воспитаніе. Но необходимо при этомъ обратить вниманіе на индивидуальность человѣка. Потому что если надломимъ первичную силу природы, то изъ этого ничего не можетъ выйти, какъ только вѣчное колебаніе въ самомъ себѣ—проголодь отъ пищи не по вкусу,это—паразитъ живущій на чужомъ организмѣ, эпилогъ всякаго новаго пролога, это—рабъ перваго встрѣчнаго приказа. Еслибъ захотѣли образцоваго и идеальнаго человѣка выразить въ словахъ, то можно бы сказать: онъ не что иное какъ гармоническая совокупность всѣхъ индивидуальныхъ способностей вмѣстѣ взятыхъ, а потому несмотря на все сходство въ благозвучіи такая совокупность одной единичной личности относится къ другой точно такъ же какъ одинъ музыкальный тонъ къ другому. Воспитаніе имѣетъ поэтому цѣлью поднять человѣка надъ духомъ эпохи. Не для настоящаго времени воспитывается дитя, а для будущности, и часто даже противъ ближайшей." „Изъ исконнаго міра доносится къ намъ голосъ духа, древній языкъ, котораго мы не поняли бы, не будь онъ намъ врожденъ. То духъ вѣчности, онъ судитъ и рядитъ о всякомъ духѣ эпохи".

При такомъ воззрѣніи на сущность воспитанія, въ немъ и съ нимъ —по убѣжденію Жана Поля—рѣшается одна изъ высшихъ жизненныхъ задачъ. „Воспитаніе—продолжаетъ онъ—крайне важно: вѣдь современное дѣтство составляетъ будущее человѣчества!" „Въ дѣтскомъ мірѣ передъ нами олицетворяется весь грядущій, въ который мы, подобно Моисею въ обѣтованную землю, только прозрѣваемъ, но не входимъ; этотъ міръ въ то же время обновляетъ передъ нами помолодѣвшую древность, послѣ которой намъ суждено было явиться. Воспитывая, мы сѣемъ на чистой, мягкой почвѣ либо ядъ, либо медовникъ; и какъ боги къ первымъ людямъ, такъ и мы (физическіе и духовные великаны передъ дѣтьми) нисходимъ къ малюткамъ и воспитываемъ ихъ великими или малыми. Дитя да будетъ вамъ святѣе современности, состоящей изъ готовыхъ

вещей и взрослыхъ людей. Дѣтьми вы, хотя съ трудомъ, короткимъ плечомъ рычага человѣчества приводите въ движеніе долгое“.

Ж. Поль придаетъ особенную важность физическому воспитанію. Онъ требуетъ, чтобы при этомъ остерегались излишней заботливости, вслѣдствіе которой не довѣряютъ природѣ и изъ-за всякаго новаго зуба дитяти прибѣгаютъ къ врачу и аптекарю. Онъ желалъ бы, чтобы дѣти воспитывались по возможности въ деревнѣ: деревня для нихъ полезнѣе, нежели городъ; на вольномъ воздухѣ они зарумяниваются скорѣе яблока на солнцѣ. Онъ совѣтуетъ, чтобы какъ можно ранѣе опредѣлялось по часамъ время питанія, а слѣдовательно и сна,—но въ первые года конечно съ болѣе частыми короткими промежутками. Ему хотѣлось бы, чтобы относительно тепла служила примѣромъ бабушка: пусть дѣти не избѣгаютъ наружнаго холода, а побораютъ его, возбуждая тепло изнутри. Такъ какъ тѣло служитъ якорнымъ мѣстомъ для бодрой души, то закалять его Жанъ-Поль считаетъ необходимымъ даже въ духовномъ отношеніи. Но гимнастическія упражненія, по его мнѣнію, не должны начинаться слишкомъ рано. Сильнаго слѣдуетъ пріучать къ сидѣнію, а слабаго напротивъ къ движенію. Потъ вызывать болѣе вечеромъ, нежели утромъ: тѣлесныя напряженія возбуждать послѣ духовныхъ, а не предпосылать имъ и т. д.

Тѣлесное воспитаніе должно начаться со дня рожденія. Но также и духовное. Жизненная стихія его—веселость. „Веселость и радость это — небо, подъ которымъ все преуспѣваетъ, кромѣ яда. Веселость—это въ одно и то же время и почва и цвѣтъ добродѣтели и вѣнецъ ея. Животныя могутъ наслаждаться, но веселятся одни люди. Милыя дѣти да живутъ въ своемъ раю, подобно первымъ родителямъ; они же вѣдь были и первыми дѣтьми. Что теплота для тѣла младенца, то же самое веселіе и радость для его души“. Эта веселость лучше всего поддерживается естественною для дитяти дѣятельностью, игрою. Игра, т. е. дѣятельность, а не одно только наслажденіе, веселитъ дѣтей. „Лишь дѣятельность возбуждаетъ и поддерживаетъ веселіе и отраду. Обыкновенныя игры дѣтей — не то что наши — не что иное какъ проявленія серьёзной дѣятельности, но въ болѣе легкомъ, окрыленномъ видѣ. Сначала дѣтскій духъ играетъ съ вещами, слѣдовательно съ самимъ собою. Кукла для него цѣлый народъ, или труппа актеровъ, а онъ самъ авторъ піесы или режиссеръ. Не забывайте же никогда, что игра дѣтей съ безжизненными игрушками оттого такъ важна, что для нихъ существуютъ только живые предметы: вѣдь для ребенка кукла такой же человѣкъ, какъ для женщины взрослая особа, и для него всякое слово серьезно. Въ животномъ играетъ только тѣло, а въ ребенкѣ душа. Послѣдній во всемъ видитъ толь-

ко жизнь—онъ вообще не понимаетъ ни смерти, ничего мертваго; оттого-то веселое существо, оживляя все, и окружаетъ себя только жизнью. Но среди богатой дѣйствительности вянетъ и скудѣетъ фантазія; а потому всякая кукла и всякая игра да служитъ только прялкой, съ помощью которой душа прядетъ свою пеструю ткань". „Ко второму роду игръ относятся игры дѣтей съ дѣтьми. Люди вообще сходятся съ людьми, точно такъ же и дѣти съ дѣтьми, но только гораздо милѣе. Въ первые года дѣти служатъ другъ другу только воспоминаніями фантазіи по поводу какой нибудь игрушки,— двѣ фантазіи, подобно двумъ огонькамъ, играютъ другъ возлѣ друга и одна въ другой не сливаясь. Вѣдь только дѣти и довлѣютъ подѣтски другъ другу. Но въ послѣдующіе затѣмъ года первыя узы общества сплетаются изъ гирляндъ; играющіе дѣти не что иное какъ европейскіе малолѣтніе дикари въ общественномъ союзѣ для какой-нибудь игры. Лишь на аренѣ игръ выходятъ они изъ класса вокабулъ и изъ аудиторіи на настоящее поприще дѣйствій и приступаютъ къ человѣческой практикѣ. Потому что родители и учителя для нихъ все тѣ же чуждые имъ небожители, которые, по вѣрованію многихъ народовъ, поучая и помогая, являлись новымъ людямъ на новорожденной землѣ; для крошекъ-дѣтей они тѣ же тѣлесные титаны:—слѣдовательно въ этой теократіи и монархіи вольное противоборство имъ возбраняется, и оно пагубно, повиновеніе же и вѣра полезны и благодатны. А потому, гдѣ же иначе дитя и могло бы проявить и развить свое владычество, свое противоборство, свои поступки, свое благодѣяніе, свою кротость, словомъ всякій цвѣтъ и корень общественности, какъ не въ вольномъ царствѣ среди своихъ сверстниковъ? Пусть дѣти и школятъ дѣтей! На арену дѣтскихъ игръ они выходятъ какъ бы въ свой большой свѣтъ — и ихъ духовная промышленная школа—въ дѣтской, гдѣ они играютъ и сообщаются другъ съ другомъ. Для мальчика напр. часто бываетъ полезнѣе самому раздавать побои, чѣмъ выносить ихъ отъ гувернера, полезнѣе также терпѣть ихъ отъ сверстниковъ, нежели отъ взрослыхъ". „Можно бы еще въ видѣ желанія предложить слѣдующее: да откроютъ для дѣтей кругъ игръ или дѣятельности съ елико возможнымъ разнообразіемъ индивидуальностей, званій и возрастовъ, съ тѣмъ чтобы въ живописномъ мірѣ игорнаго поприща въ малыхъ размѣрахъ подготовить ихъ для другого, болѣе обширнаго. Еще предложилъ бы я учителей веселія и игръ въ качествѣ предтечей и спутниковъ школьныхъ наставниковъ—потомъ также комнаты для игръ, ничѣмъ незанятыя, какъ и тѣ, со стѣнъ которыхъ сверкаютъ вѣчные цвѣты Рафаэля,—и наконецъ сады для игръ".

Для первоначальнаго руководства и воспитанія Ж. Поль напут-

ствуетъ воспитателя слѣдующимъ увѣтомъ: Все первичное пребываетъ вѣчно въ дитяти; первая краска, первая музыка, первый цвѣтокъ украшаютъ передній планъ его жизни; но въ этомъ отношеніи мы не знаемъ еще никакого закона, кромѣ слѣдующаго: охраняйте дитя ото всего рѣзкаго и сильнаго, даже отъ сладкихъ ощущеній. Какимъ нибудь неловкимъ пріемомъ можно вывихнуть его мягкую, беззащитную и крайне чувствительную натуру, и она закостенѣетъ въ подростающемъ уродствѣ. А потому и прежде и послѣ всего да господствуетъ веселье! Это чувство высвобожденнаго существа и вольной жизни, это самонаслажденіе внутреннимъ міромъ, а не внѣшнею его частичкою — открываетъ младенца для всего проникающаго въ душу міра. Веселье воспринимаетъ природу не безъ любви, не безоружно, а напротивъ, во всеоружіи и любовно; оно пробуждаетъ всѣ юныя силы словно утренніе лучи, да освѣщаютъ они міръ и радости его; оно укрѣпляетъ, тогда какъ печаль отнимаетъ силу. Самые ранніе цвѣты радости это—не васильки промежъ посѣва, а напротивъ, это—ранніе мелкіе колосья. Прелестное сказаніе гласитъ, будто Пречистая Дѣва и поэтъ Тассо никогда не плакали въ дѣтствѣ. „Но отрадныя наслажденія дѣтей да не слѣдуютъ гурьбой другъ за другомъ; а иначе маленькое существо до того погрузится въ медъ теперешняго избытка наслажденія, что впослѣдствіи пчелиныя крылья его психіи, слѣпившись, лишатся полета“. Отнюдь не дѣтскіе балы,—но дѣтскія пляски! „Подобно тому какъ первоначальный говоръ задолго предшествовалъ грамматикѣ, такъ точно и пляска да предшествуетъ тщательному искусству и да подготовляетъ къ нему. Если у отца окажутся старые клавикорды, или старая скрипка, или флейта, или голосъ для импровизованныхъ пѣсенъ: то пусть созоветъ онъ своихъ и чужихъ дѣтей, и пусть они подъ его музыку изо дня въ день по цѣлымъ часамъ прыгаютъ и кружатся—попарно—цѣпью—въ хороводѣ—и чаще всего поодиночкѣ—подпѣвая въ видѣ живой шарманки—какъ имъ самимъ вздумается. Въ ребенкѣ пляшетъ еще радость, въ мужѣ она улыбается или по крайней мѣрѣ плачетъ“. И при всемъ этомъ музыка! „Музыка, это единственное, прекрасное искусство, составляющее общее достояніе какъ людей, такъ и всякаго рода животныхъ— пауковъ, мышей, слоновъ, рыбъ, гадовъ и птицъ — да охватываетъ неудержимо ребенка, въ которомъ сливаются человѣкъ и животное. Музыка надѣляетъ дѣтей однимъ только раемъ: вѣдь они еще и не лишились его, а ясные звуки не мутятся еще у нихъ никакими воспоминаніями. Но изъ всѣхъ звучащихъ въ дѣтскомъ концертѣ инструментовъ для воспитательной музыки лучше всего — прирожденный человѣку голосъ. Въ дѣтствѣ народовъ самый говоръ былъ пѣснью; точно то же да повторяется въ дѣтствѣ единичныхъ су-

ществъ". „И отчего бы даже музыку не употребить въ видѣ душевнаго цѣлительнаго средства противъ дѣтскихъ болѣзней—досады, упрямства и гнѣва?"

Такимъ-то путемъ—по словамъ Ж. Поля—въ ребенкѣ запылаетъ избытокъ веселья, котораго не потушитъ никакое море слезъ. И это веселье—такъ требуетъ онъ—да не пострадаетъ отъ дисциплины. „Вамъ должны быть пріятны не приказанія и запреты, а напротивъ, дѣтскіе добровольные поступки. Вашимъ словомъ да будетъ конечно неразрывно связано дитя, но не ихъ собственное. Запрещайте по возможности не дѣйствіемъ, а словами: не вырывайте ножа у ребенка, а словами заставьте положить его прочь. Ваши скрижали законовъ да будутъ несокрушимы и начертаны выпуклымъ шрифтомъ. Дѣтскій слухъ чутко отличаетъ сильный тонъ отъ сердитаго; мать того и гляди впадетъ въ послѣдній, если вздумаетъ подражать тону отца. Его запреты исполняются лучше нежели ея по тремъ причинамъ: во-первыхъ—голосъ его сильнѣе, далеко не будучи сердитымъ; во-вторыхъ—мужчина подобно воину почти всегда скажетъ только одно и слѣдовательно все то же крѣпкое, коренастое слово и всевластное „нѣтъ", тогда какъ женщины безъ запятой и двоеточія, безъ неизбѣжныхъ вопросительныхъ и восклицательныхъ знаковъ едва ли скажутъ ребенку: „перестань!" Втретьихъ—мужчина, сказавъ „нѣтъ", рѣже беретъ назадъ свое слово. Запрещайте тихимъ голосомъ—и только одинъ разъ, такъ чтобы впредь вы могли постепенно повышать его". А наказанія! „Наказанію подлежитъ лишь преступное сознаніе, — но дѣти вначалѣ какъ животныя, обладаютъ однимъ только невиннымъ. Подобно неподвижнымъ звѣздамъ на горахъ, имъ никогда бы не слѣдовало дрожать, а земля всегда да кажется имъ свѣтящею, какъ на звѣздѣ, а не въ тускломъ мрачномъ видѣ. Мы дурно примѣнили розгу, если впослѣдствіи придется сплотить ее въ палку. Первая да послужитъ къ тому, чтобъ не нужно было прибѣгать къ послѣдней. Даже къ розгѣ прибѣгайте лишь въ видѣ примѣра и образчика для будущаго, вслѣдствіе чего простая угроза поучала бы и наставляла на путь. Только дитя, которое дерется, да будетъ бито, и лучше всего самимъ же побитымъ, если онъ взрослый, такъ напр. слугой. Если побитый, положимъ, дѣвочка, то пусть отецъ ея явится въ качествѣ защитника пола (curator sexus); если же, напротивъ того, одинъ мальчикъ былъ побитъ другимъ: то первый не достоинъ былъ бы назваться впослѣдствіи мужчиной, если бъ отвѣтилъ на это крикомъ, а не руками и если бъ прибѣгнулъ къ отцовской карающей палкѣ". Послѣ наказанія важнѣе всего слѣдующій затѣмъ моментъ и переходъ къ прощенію. „Послѣ грозы всякое посѣянное слово падаетъ на размягченную согрѣтую почву; страхъ и

озлобленіе противъ наказанія, что сперва ожесточало и возбуждало противъ словъ, теперь прошли, и кроткое увѣщаніе проникаетъ въ душу и цѣлитъ ее. Тутъ можно много говорить, лишь бы слова произносились кроткимъ голосомъ; указаніемъ на собственныя страданія тутъ можно умѣрить чужія. Но всякій злопамятный гнѣвъ отравляетъ; послѣ можно только сострадать, но отнюдь не терзать вновь. Что можетъ быть лучше матери, когда она послѣ наказанія кротко и скорбно-любовно говоритъ съ ребенкомъ. А все-таки еще лучше отецъ, если онъ поступаетъ такъ же.

Для того чтобы наставлять дитя на путь истины и вести его этимъ путемъ—говоритъ Ж. Поль—поддержите въ немъ дѣтскую вѣру. „Если дитя въ своемъ родителѣ видитъ святого отца со всѣми преимуществами непогрѣшимости и имѣетъ сверхъ того святую мать; если оно, не совсѣмъ довѣряя словамъ посторонняго лица, обращается къ родителямъ съ вопросомъ: правда ли?—если вѣритъ имъ безъ доказательствъ и слѣдовательно двѣ эти личности противополагаетъ всему внѣшнему міру, приравнявъ своему внутреннему,—если въ случаѣ опасности оно съ равною довѣрчивостью бросается въ родительскія объятія какъ тѣлесной, такъ и духовной силы: то передъ нами здѣсь такой драгоцѣнный даръ человѣчества, для надлежащей оцѣнки котораго намъ стоитъ только отыскать и разсмотрѣть его въ старшихъ сердцахъ. Что же зависитъ отъ этой такъ мало еще измѣренной вѣры въ человѣка? Въ ученомъ мірѣ почти все, а слѣдовательно и самъ этотъ міръ; въ нравственномъ же по малой мѣрѣ то же самое“. „А потому свято блюди дѣтскую вѣру, безъ которой немыслимо никакое воспитаніе. Не забывай, что малое дитя смотритъ на тебя какъ на высокаго генія и на апостола полнаго откровеній, которому оно вѣритъ болѣе, нежели своимъ сверстникамъ, и что ложь апостола разрушаетъ цѣлый нравственный міръ. Вѣра—эта какъ бы предтеча нравственности, эта ниспосланная съ неба родовая грамата человѣчества—открываетъ младенческую грудь старческому большому сердцу. Повредить этой вѣрѣ значитъ уподобиться Кальвину, изгнавшему музыку изъ церквей; оттого что вѣра тотъ же отзвукъ надземной музыки сферъ. Подумайте только, когда въ вашъ послѣдній часъ въ сокрушенной душѣ отцвѣло и вымерло все, и поэзія, и дума, и стремленіе, и радость:то подъ конецъ зеленѣетъ вѣдь только одинъ ночецвѣтникъ вѣры и благоуханіемъ укрѣпляетъ васъ въ послѣдній мрачный часъ“. Эта вѣра въ человѣческой душѣ—краеугольный камень религіи. „Итакъ, что такое религія? Отвѣчайте на это благоговѣйно: вѣра въ Бога, потому что она не только наклонность къ надземному и святому, не только вѣра въ незримое, но также и чаянье Того, безъ кооторага немыслимо никакое царство необъятнаго

и сверхъестественнаго бытія, словомъ никакое иное все". „Исторгните Бога изъ груди, и тогда все, что ни есть надъ и подъ землею, окажется однимъ только повтореніемъ ея въ увеличенномъ видѣ; тогда надземное будетъ только высшею числовою ступенью механизма, и слѣдовательно такимъ же земнымъ". „Но какъ ввести дитя въ новый міръ религіи? Отнюдь не доводами. Каждая ступень конечнаго сознанія достигается путемъ ученія и постепенно; а безконечное, которое само составляетъ концы той лѣстницы, можно обозрѣть только сразу, но его нельзя пересчитать по ступенямъ; не по нимъ, а только на крыльяхъ достигается оно. Доказывать бытіе Бога, или сомнѣваться въ этомъ, значитъ доказывать или отрицать бытіе бытія". Очагъ религіи внутри человѣческаго духа. „Не дремлетъ ли уже въ младенцѣ цѣлая религіозная метафизика въ грезахъ: а иначе какъ же вообще было бы передать ему внутреннія понятія о безконечности, Богѣ, вѣчности, святости и проч.? вѣдь мы не въ состояніи онаглядить ихъ никакими наружными понятіями и не можемъ прибавить къ нимъ ничего, кромѣ пустого слова, которое способно только возбудить, но не создать что нибудь". Дитя да пуститъ корни въ этотъ святой духовный міръ, еще въ невинномъ младенческомъ возрастѣ. „Когда же и могло бы лучше всего укорениться все святое, какъ не въ самую святую пору невинности, или все, что должно вліять вѣчно, какъ не въ дѣтствѣ, которое никогда не забываетъ? Не облаками до и послѣ полудня, а хмарою или синевою утра опредѣляется погода цѣлаго дня". Но сообщить этотъ даръ небесъ можетъ только тотъ, кто самъ обладаетъ имъ. „Желающій передать что либо долженъ прежде всего самъ владѣть этимъ предметомъ, а потому и религіи можетъ учить только тотъ, кто обладаетъ ею; ханжество взрослыхъ людей, напротивъ того, или лжерелигія порождаетъ то же самое въ малолѣтнихъ; это ложное солнце ни грѣетъ, ни свѣтитъ; а оптическому обману всегда отвѣчаетъ акустическій". И только отъ конечнаго совершается переходъ въ безконечное. „Чѣмъ моложе дитя, тѣмъ менѣе говорите при немъ о невыразимомъ, которое только черезъ слово становится для него выразимымъ; но пусть оно видитъ символы перваго. Величавое составляетъ первую ступень къ религіи, все равно какъ звѣзды ведутъ къ безпредѣльности. Когда въ природѣ совершается великое явленіе, буря, громъ, звѣздное небо, смерть: то произносите имя Бога передъ младенцемъ. Ужасное бѣдствіе, высокое счастіе, великое злодѣйство, доблестный подвигъ— все это служитъ для созиданія ходячей церкви. Вездѣ, даже на рубежахъ святыхъ мѣстъ религіи, указывайте младенцу на благоговѣйныя и святыя ощущенія; они передаются ему и наконецъ разоблачаютъ передъ нимъ предметъ, точно такъ же какъ ребенокъ пугается

за одно съ вами, хотя и самъ еще не знаетъ чего. Ньютонъ, обнажавшій голову, когда произносилось имя Всевышняго, могъ бы и безъ словъ быть вѣроучителемъ для дѣтей. Не съ ними, но при нихъ должны вы читать вашу молитву, т. е. вслухъ помышлять о Богѣ; но ихъ собственныя моленія говорите съ ними. Предписывать благоговѣніе и умиленіе значитъ осквернять ихъ;—дѣтскія молитвы пусты и холодны, вѣдь онѣ не что иное какъ остатки іудейски-христіанскаго жертвоприношенія, мнящаго умилостивить и упросить скорѣе чрезъ невинныхъ, чѣмъ невинностью; съ Богомъ, котораго вы устно передаете, дитя втайнѣ обращается точно такъ же, какъ Камчадалъ и всякій дикарь съ своимъ идоломъ. Молитва передъ обѣдомъ неминуемо извращаетъ дѣтей. Да и впредь также да будутъ рѣдки дни молитвы и богослуженія, рѣдки, но за то торжественны; пусть каждый часъ, въ который вы освящаете сердце дитяти къ религіи, будетъ тѣмъ же, чѣмъ бываетъ для него трогательное первое причастіе. Дѣтей изрѣдка только заставляйте ходить въ церковь; но въ такомъ случаѣ объясните имъ всю важность ихъ соучастія въ благоговѣніи ихъ родителей. А по моему—такъ какъ нѣтъ еще особаго богослуженія для дѣтей и особыхъ дѣтскихъ проповѣдниковъ,—будетъ даже лучше, если въ торжественные дни природы и человѣческой жизни вы просто приведете ихъ въ пустой храмъ и покажете имъ святое мѣсто взрослыхъ".

Нравственное образованіе—по словамъ Ж. Поля — имѣетъ своимъ средоточіемъ нравственную крѣпость и любовь. „Вѣдь тѣло—панцырь и броня души, а потому оно прежде всего да укрѣпляется, раскаляется и охлаждается какъ сталь. Тѣлесное ослабленіе влечетъ за собою духовное; однако все духовное оставляетъ по себѣ болѣе крѣпкіе, даже вѣчные слѣды, и сломанная рука у ребенка заживаетъ легче, нежели надломленное сердце. Молчаливое подчиненіе произволу ослабляетъ, но такое же подчиненіе необходимости крѣпитъ; итакъ, будьте необходимостью!"—„Вы принижаете молодую душу, заставляя ее быть съ кѣмъ бы то ни было учтивѣе, нежели съ обыкновеннымъ человѣкомъ и со всякимъ возрастомъ: не стѣсняясь орденами, не взирая ни на звѣзды, ни на золото, дитя да относится равно къ слугѣ, какъ и къ начальнику отца, и да взираетъ на нихъ съ одинаковымъ почтеніемъ. Отъ природы дитя передъ всякимъ Александромъ тотъ же Діогенъ, а передъ всякимъ Діогеномъ кроткій Александръ; пускай оно и останется такимъ; пускай исчезнетъ всякая ослабляющая застѣнчивость предъ званіями". „Если жизнь—борьба, то учитель да будетъ поэтомъ, одушевляющимъ на нее отрока надлежащими пѣснями. Пусть видитъ онъ, что истинный внутренній жаръ пылаетъ въ груди только тѣхъ мужей, которымъ присущи разлитыя по всей

странѣ стремленія, а не единичныя поползновенія и волненія, какъ у суетныхъ личностей. Жизнь воспламеняется только жизнью; точно также и все высшее въ дѣтяхъ вызывается только примѣромъ, или современнымъ, или историческимъ, или поэзіею. Исполните отрока славнымъ богатырскимъ міромъ, любовно расписанными великими людьми всякаго рода: тогда возбудится и одушевится его врожденный, но отнюдь не привитый лишь ему идеалъ. Притомъ воспитайте ваше дитя къ правдивости". „Она по сроку не первая, а послѣдняя добродѣтель. Въ первое пятилѣтіе дѣти не говорятъ еще ни правдивыхъ, ни лживыхъ словъ, они просто болтаютъ. Они скорѣе поймутъ мерзость услышанной, нежели сказанной ими лжи. А потому, укажите имъ на престолъ чужой правды обокъ съ пропастью чужой лжи; будьте сами тѣмъ же, чѣмъ предписываете быть имъ, и часто повторяйте, что вы исполняете даже самое пустое дѣло единственно съ цѣлью сдержать слово". Вмѣстѣ съ тѣмъ вселяйте въ нихъ также любовь. „Если любовь—высшее чувство, то она и сама добивается только высшаго!... Но укореняйте ее въ дѣтяхъ отнюдь не умиленіемъ, этимъ скуднымъ источникомъ любви. Вѣдь оно легко охлаждается и охлаждаетъ. Образъ любви выясняется для дѣтей не столько дѣятельными жертвами, а скорѣе материнскими рѣчами любви, ласковыми словами и взорами. Чтобы любовь проявилась свѣтлою, она да воплощается не иначе, какъ только въ нѣжную, отъ самой природы данную мимику; взглядъ и звукъ голоса выражаютъ ее непосредственно, а подарокъ—только посредствомъ передачи." „Родители! учите любить, тогда вамъ нечего прибѣгать къ десяти заповѣдямъ,—учите любить, тогда ваше дитя обрѣтетъ богатую, плодотворную жизнь,—учите любить, для того чтобы впослѣдствіи, когда ваши глаза постарѣли и вашъ взоръ почти потухъ, вы сами вокругъ вашего ложа, вокругъ одра смерти вмѣсто алчнаго ледянаго взора наслѣдниковъ встрѣтили заплаканные глаза, да согрѣютъ они охладѣвшую жизнь и въ благодарность за первый часъ ихъ бытія освѣтятъ мракъ послѣдняго мгновенія вашего. Учите любить, сказалъ я, т. е. любите."

Обокъ съ нравственнымъ образованіемъ у Ж. Поля стоитъ эстетическое воспитаніе. „Люди—говоритъ онъ—хотятъ воспитать все, что воспитывается само собою; но для чувства художественной красоты, которое особенно нуждается въ школѣ, она рѣдко созидается." „Въ художественный міръ красотъ, обусловливаемыхъ внѣшними чувствами, въ область живописи, музыки, зодчества, слѣдуетъ ввести дитя ранѣе, нежели въ міръ красотъ, обусловливаемыхъ чувствомъ внутреннимъ, т. е. въ область поэзіи. Пуще всего воспитывайте нѣмецкій глазъ, который много отсталъ

отъ нѣмецкаго уха. Поэзія, какъ подвѣнечный уборъ Психеи требуетъ совершеннолѣтняго возраста: пока еще не распустилась почка совершеннолѣтія, для котораго только и восходятъ въ романтическомъ блескѣ солнце и мѣсяцъ и весна и красота и поэзія, до тѣхъ поръ для отрока поэтическіе цвѣты не что иное какъ сушеныя лекарственныя травы; а неумѣстная торопливость въ этомъ случаѣ происходитъ единственно отъ того эстетическаго недоразумѣнія, что, влагая поэтическій духъ не столько въ цѣлое, какъ въ разсыпаныя блестки звуковъ, образовъ, мыслей, ощущеній, мы естественно предполагаемъ, что дѣтскій слухъ уже открытъ для нихъ. Когда расцвѣтетъ въ свое время совершеннолѣтіе, этотъ скоротечный радостный пылъ жизни, и всѣ силы станутъ добиваться единства и будущности: тогда пусть выступаетъ поэтъ и да будетъ онъ Орфеемъ, оживляющимъ мертвыя тѣла и укрощающимъ дикихъ звѣрей. Но какихъ поэтовъ долженъ ввести воспитатель? Конечно нашихъ! Отнюдь не греческихъ, ни римскихъ, ни еврейскихъ, ни индѣйскихъ, ни французскихъ, а родныхъ нѣмецкихъ. Одною только скудостью мрачной эпохи, темное царство и обмершее тѣло которой ожило отъ чудотворной силы Грековъ и Римлянъ, объясняется столь еще живучая до сихъ поръ несообразность, по которой, вмѣсто того чтобы на отечественныхъ, родныхъ, свѣжихъ красотахъ образовать и развивать чувство для иноземныхъ древнихъ твореній, у насъ на оборотъ, воспитываютъ въ чужой странѣ ранѣе чѣмъ на родинѣ и переходятъ какъ бы сверху внизъ. Но все-таки древность да будетъ для насъ утренней и вечерней звѣздою, освѣщающею ночи сѣвера. Современное человѣчество погрязло бы въ бездонной глуби, еслибъ юность къ базару своей будущей жизни не проходила чрезъ безмолвный храмъ великихъ древнихъ эпохъ и людей. Имена Сократа, Катона, Эпаминонда и др.—это пирамиды энергичной воли; Римъ, Аѳины и Спарта—это три престольныхъ города великана Геріона, и позднѣйшее поколѣніе да обращаетъ свой взоръ къ юности человѣчества, какъ бы къ его первозданнымъ городамъ. Не знать древнихъ значитъ быть подёнкой, которая видитъ—не восходъ солнца, а только закатъ его. Но этотъ античный храмъ да не является въ родѣ ветошной лавки негодныхъ обычаевъ и фразъ, и вмѣсто того чтобы поклоняться святымъ останкамъ, да не обдѣлываются они какъ изъ сложенныхъ близъ Муртена костей воиновъ выдѣлываютъ ножевые черенки и тому подобное.“—

Женское воспитаніе—по словамъ Ж. Поля — чрезвычайно

важно, оттого что „въ женской, материнской рукѣ находится воспитаніе первой половины перваго десятилѣтія жизни.“ „Достойна презрѣнія скучающая женщина, когда у нея есть дѣти“. Не забудьте же, матери, вашей самой святой задачи, въ рѣшеніи которой заключается высшая награда. „На синихъ горахъ тусклой младенческой поры, къ которымъ мы вѣчно обращаемся, устремляя на нихъ взоры, стоятъ также и матери, указывавшія намъ оттуда на жизнь; и самое теплое сердце можно забыть развѣ лишь заодно съ самою блаженною порою. Вы, женщины, хотите быть любимы, и сильно и долго, даже до самой смерти: такъ будьте же матерями вашихъ дѣтей.“ — Материнскій духъ прежде всего и навсегда образуетъ дочь. Женщины и дѣти схожи между собою. „То же неразрывное единство природы, —то же полное созерцаніе и пониманіе настоящаго—та же быстрота мысли—тонкій наблюдательный умъ—вспыльчивость и спокойствіе—чувствительность и подвижность—добродушный скорый переходъ отъ внутренняго къ внѣшнему, и на оборотъ отъ боговъ къ лентамъ, отъ солнечныхъ пылинокъ къ солнечнымъ системамъ—пристрастіе къ формамъ и цвѣтамъ, и возбужденность—все это составляетъ какъ тѣлесное такъ и духовное сходство тѣхъ и другихъ.“ „Мужская натура болѣе эпическая и умозрительная, а женская болѣе лирическая и чувствительная.“ „Женщины—античныя, греческія, даже восточныя натуры, а мужчины—современныя, сѣверныя, европейскія; первыя—натуры поэтическія, а послѣдніе—философскія. У мужчины двойное „я“, у женщины только одно, и она нуждается въ другомъ, чтобы видѣть свое.“ „Мужчина—сплошь и рядомъ серьёзенъ, а женщина большею частью блаженна или проклята, весела или грустна.“ „Любовь — жизненный духъ ея души, ея духъ законовъ, пружина ея нервовъ.“—„Природа назначила женщинѣ быть непосредственно матерью.“ Потому дѣвочка да воспитывается, чтобы быть матерью, но прежде всего человѣкомъ. „Нравственность дѣвочекъ—это обычай, а не правило. Мальчика можно пожалуй исправить дурнымъ примѣромъ пьяныхъ илотовъ, но дѣвочку только хорошимъ. Только мальчики выходятъ изъ Авгіевой конюшни свѣтской суеты съ легкимъ конюшеннымъ запахомъ. Но дѣвочки — это нѣжные бѣлые цвѣты любовнаго яблока, это комнатныя растенія, плѣсень съ которыхъ стирается не рукою, но тонкою кисточкой. Ихъ, подобно жрицамъ древности, слѣдовало бы воспитывать только въ святыхъ мѣстахъ; грубаго, безнравственнаго, насильственнаго имъ вовсе не слѣдовало бы слышать, а видѣть и подавно. Истинно нравственная натура дѣлаетъ женщину женщиною. Пусть она занимается для этого жизненной и трудовой гимнастикой. Но послѣдняя состоитъ отнюдь не въ шитьѣ, вязаньи,

пряжѣ, вышиваньи и т. п. „Бóльшая часть ручныхъ работъ, которыми сдерживаютъ женскую ртуть, наносятъ вредъ, потому что ничѣмъ незанятый умъ либо ржавѣетъ отъ застоя, либо предается волнамъ увлекаемой расплывающимися кругами фантазіи. Разсѣянность, забывчивость, недостатокъ благоразумія и присутствія духа— вотъ первыя и самыя вредныя послѣдствія такого сладостнаго внутренняго и внѣшняго far niente.“ „Какъ же избѣжать этого? Пусть дѣвочка, вмѣсто того чтобы въ грезахъ предаваться односторонней работѣ тремя пальцами, займется многосторонними дѣлами домашняго хозяйства, которыя новыми задачами и вопросами то и дѣло удерживаютъ ее отъ бредней и самозабвенія; пусть она въ первые года переходитъ отъ поваренняго искусства къ садоводству; а впослѣдствіи отъ управленія прислугою къ домашнему счетоводству.“ Женская энергія да будетъ связана съ женственнымъ чувствомъ, дѣятельность—съ кротостью. „Не только въ бракѣ, но и въ самой женщинѣ да отразится подобіе небеснаго зодіака, въ которомъ левъ сверкаетъ обокъ съ дѣвою.“—

Жанъ Поль поэтической рукою начерталъ картину человѣческаго воспитанія, чисто идеальную и все-таки чисто реальную, она вѣчна, оттого что существенна. Онъ не практикъ въ дѣлѣ воспитанія; оттого-то и школа съ ея организаціею находится внѣ его кругозора. Но онъ также и не теоретикъ въ немъ: его ученіе о воспитаніи отнюдь не систематически составленная вещь. Но онъ даетъ то, что лежитъ въ основѣ всякаго истиннаго школьнаго дѣла, и даетъ это въ видѣ самыхъ чистыхъ золотыхъ крупинокъ—а именно педагогическіе законы, основанные на природѣ человѣка. Его мысли носятъ на себѣ живой отпечатокъ смѣлаго восторженнаго чувства Руссо и основываясь на правилѣ—„Все хорошо, что выходитъ изъ рукъ Творца; все извращается подъ руками человѣка“—онѣ часто возникаютъ сами собою, оттого онѣ и взываютъ пуще всего къ охранѣ и защитѣ отъ человѣческихъ вліяній и хотятъ дойти до того, чтобы ученіе совершалось только на солнцѣ. Въ идеи Ж. Поля проникло въ то же время кое-что отъ Фихте, и порывы чувствъ его возносится до величаваго идеализма; въ нихъ и съ ними онъ начерталъ на знамени великое слово „я“, возвѣстилъ какъ пророкъ свободу, всилу которой всякъ изъ насъ свой собственный законодатель. А при всемъ томъ и сверхъ того ему присуща еще особенность, составляющая неотъемлемое достояніе Ж. Поля, цвѣтущее сердце полное любви, изливаемое передъ дѣтскимъ міромъ и на него,—развѣ можно не любить его за это и не воспламениться въ своей собственной душѣ отъ такого пылкаго сердца? Какъ древле отецъ въ міровомъ городѣ, въ вѣчномъ Римѣ, такъ и Ж. Поль подымаетъ поло-

женнаго къ ногамъ его новорожденнаго младенца къ своей груди и взываетъ за него къ заступницѣ невинности, къ „Леванѣ.“—

27.

Іоаннъ Готфридъ Гердеръ.

Отъ тѣхъ же идей, какъ и Жанъ Поль, исходитъ родственный ему геній, *Іоаннъ Готфридъ Гердеръ,* чтобы, съ житейскаго пути зашедши въ школу, перенести на сущность ея свой духъ и педагогическія его правила.—Родившись 25-го августа 1744-го г. въ Морунгенѣ, что въ Пруссіи, Гердеръ ознакомился въ школѣ, гдѣ получилъ первоначальное образованіе, съ механическимъ учебнымъ методомъ, противъ котораго онъ впослѣдствіи ратовалъ такъ успѣшно; въ университетѣ онъ уроками снискалъ себѣ пропитаніе и какъ этимъ преподаваніемъ, такъ и добросовѣстнымъ исполненіемъ обязанности, своимъ благонравнымъ поведеніемъ, своими публичными рѣчами и своими въ церкви производимыми катехизаціями онъ и тамъ уже пріобрѣлъ друзей и поклонниковъ; въ 1764-мъ г. Гердеръ сталъ младшимъ учителемъ въ соборномъ училищѣ въ Ригѣ, гдѣ за отличный методъ и гуманное обращеніе съ учениками заслужилъ любовь какъ со стороны начальства, такъ и учащихся; въ 1769-мъ г. онъ отправился морскимъ путемъ въ Нантъ, съ цѣлью ознакомиться съ лучшими педагогическими заведеніями и учеными школами во Франціи, Англіи и Германіи, а по возвращеніи въ Ригу основать педагогическій институтъ; но онъ не воротился туда, а поступилъ гувернёромъ и домашнимъ священникомъ къ Голштинскому принцу; потомъ онъ принялъ мѣсто придворнаго священника въ Бюкебургѣ, гдѣ давалъ уроки пажу фонъ-Цешауу, крестнику графини Маріи, и ревностно изучалъ Эмиля Руссо; наконецъ въ 1776-мъ г. онъ, благодаря ходатайству Гёте, приглашенъ былъ въ качествѣ генералъ-суперинтендента въ Веймаръ, гдѣ имѣлъ весьма сильное вліяніе на развитіе и урядъ школъ; по требованью герцога Гердеръ начерталъ проектъ школьной реформы, издалъ исправленный учебный планъ для Веймарской гимназіи (—въ Веймарѣ съ 1733-го г. въ учебный планъ гимназіи входили военныя и экономическія знанія, упражненія въ фехтованіи, верховой ѣздѣ и танцахъ, механика, военная и гражданская архитектура, всѣ роды инструментальной музыки; Гердеръ сдѣлалъ гимназію опять общечеловѣческимъ учебнымъ заведеніемъ—) и выхлопоталъ для учителей болѣе высо-

кіе оклады, основалъ учительскую семинарію, пекся о повышеніи окладовъ сельскимъ учителямъ, старался улучшить городское и гарнизонное училище, также школу для бѣдныхъ въ Веймарѣ, издалъ въ 1786-мъ азбуку, а въ 1798-мъ катехизисъ. Его „Рѣчи въ школѣ", его „Правила школьнаго преподаванія", „Прибавленіе къ предписаніямъ домашнему учителю", „Очеркъ обученія молодого дворянина", его „Идеалъ школы"—служатъ свидѣтельствомъ, въ какомъ духѣ онъ дѣйствовалъ для школъ, какой духъ онъ хотѣлъ вселить въ нихъ, какъ онъ на самомъ себѣ осуществлялъ сказанное имъ слово: „Мнѣ слѣдовало бы имѣть высокое мнѣніе о духовномъ званіи, такъ какъ я священникъ самъ; а при всемъ томъ долженъ сознаться, что относительно необходимой полезности для государства я предпочитаю хорошаго школьнаго учителя цѣлой вереницѣ обыкновенныхъ священниковъ, проповѣдующихъ избитымъ путемъ свой законъ и свое евангеліе".

Для Гердера, для вдохновеннаго пророка гуманности, принципомъ воспитанія служитъ также гуманность. „Школа есть разсадникъ молодыхъ людей, не только въ качествѣ будущихъ гражданъ государства, но также и преимущественно въ качествѣ человѣка. Вѣдь людьми мы были прежде, нежели сдѣлались членами какой-нибудь профессіи, и горе намъ, если мы въ нашемъ житейскомъ призваніи не останемся людьми!"—Всякое дарованіе въ человѣкѣ должно быть образовано для цѣлей человѣчества и подчинено имъ, чтобы всякій изъ насъ приносилъ пользу въ томъ дѣлѣ, къ которому онъ наиболѣе способенъ, и чтобы изъ лучшаго разсыпаннаго Богомъ посѣва посредствомъ разнообразныхъ дарованій въ человѣкѣ извлечь многостороннюю пользу, какую на поляхъ и лугахъ извлекаемъ мы изъ каждаго стебля и куста, изъ каждаго гриба и дерева. „Если оставимъ божественные благородные таланты въ человѣкѣ безъ употребленія, если дадимъ имъ заржавѣть и зачахнуть, то мы не только грѣшимъ противъ человѣчества, но и наносимъ также величайшій вредъ государству". Однако воспитать къ гумманности можетъ только тотъ, кто самъ обладаетъ ею и проявляетъ ее въ себѣ. Учитель прежде всего да вникнетъ въ величіе лежащей на немъ отвѣтственности: ему поручается форма и образованіе потомства; въ его рукахъ самыя дорогія сокровища родителей, даже человѣчества; юный воскъ представится впослѣдствіи такимъ, какимъ оттиснулъ и образовалъ его учитель. Въ школѣ онъ въ одно и то же время да будетъ Ликургомъ и Солономъ, а относительно помысловъ и нравовъ да образуетъ изъ нея также маленькую здоровую республику. Съ молодыми людьми онъ долженъ обходиться разсудительно, говорить съ ними довѣрчиво и выказывать имъ отеческое, дружелюбное, благосклонное, доброе

сердце: огонь воспламеняется не льдомъ, а огнемъ; ты будешь имѣть дѣло съ чурбанами, когда только и ждешь чурбановъ. Удалившись отъ зависти и блестящаго свѣта, учитель да живетъ счастливо въ кругу молодыхъ людей, расцвѣтъ которыхъ радуетъ насъ и которые намъ подъ старость удѣляютъ еще отъ своей веселости, отъ расцвѣтающей жизни. Тогда онъ скоро ознакомится также съ умами и „угадаетъ, гдѣ у него люди памяти и люди разсудка, гдѣ мечтатели, гдѣ остряки, тугія и критическія головы, и какъ они относятся къ той и другой наукѣ, къ той и другой задачѣ; онъ за каждымъ изъ нихъ признаетъ его значеніе и сообщитъ живую дѣятельность каждому на особенный ладъ." Онъ да обладаетъ бойкимъ изложеніемъ, присутствіе его духа какъ бы среди класса да отражается на всѣхъ и надъ всѣми. Вѣдь пламя возгорается пламенемъ, присутствіе духа возбуждается присутствіемъ духа. А потому пусть вмѣстѣ съ монологомъ ведетъ онъ также діалогъ; пусть спрашиваетъ то одного, то другого, особенно тогда, когда всего необходимѣе спрашивать; притомъ неожиданно, когда нечаянный вопросъ и отвѣтъ полезенъ какъ для отвѣчающихъ, такъ и для всего класса; такимъ путемъ будятся мысли даже въ скудоумныхъ. — Однако учитель долженъ быть не только преподавателемъ, онъ да будетъ также и воспитателемъ. Онъ долженъ печься главнѣйше о воспитаніи для истинной жизни заодно и вмѣстѣ съ духовнымъ образованіемъ. „Кто отъ многаго ученія поглупѣетъ въ школѣ; кто доучится до тупоумія, гипохондріи, слабости и болѣзни; кто, образуя душевныя силы, пренебрежетъ тѣломъ, какъ будто онъ не что иное какъ одинъ чистый духъ: тотъ не научится ничему для жизни, потому что въ ней необходимо дѣйствовать цѣльному здоровому человѣку нераздѣльно со всѣми его способностями и членами". Затѣмъ: „лучшій и наиболѣе похвальный успѣхъ въ школѣ состоитъ въ приращеніи нравственности, благопристойности и порядка. На этотъ конецъ воспитатель долженъ возбудить, вызвать и привесть въ дѣйствіе антагонизмъ живыхъ силъ, т. е. то благородное соревнованіе, то похвальное состязаніе, которое древній Гезіодъ называетъ доброю Эридой, и напротивъ того—подавить честолюбіе, дѣлающее негуманнымъ: а потому пусть будутъ перемѣщенія въ классѣ и въ каждомъ урокѣ изъ одного класса въ другой, это сообщитъ ученикамъ и пылъ и соревнованіе: они видятъ, что постоянно обращается вниманіе на ихъ трудъ, ихъ успѣхи, на строгую къ каждому справедливость; — точно также экзамены: вѣдь экзаменъ составляетъ торжество, не оттого только что послѣ него слѣдуютъ вакаціи, и нѣкоторые изъ учениковъ переводятся въ высшій классъ или въ академію, но и оттого также что каждому болѣе или менѣе представляется случай показать се-

бя, дать отчетъ и отвѣтъ о своемъ знаніи и публично заявить о себѣ какъ своими отвѣтами, сочиненіями и опытами, такъ и отданною ему похвалою.“ Необходимо притомъ побуждать молодежь къ скромности, „которая сознаетъ мѣру своихъ силъ и заслугъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и величіе своихъ обязанностей и не воображаетъ себѣ слишкомъ много, которая о себѣ скорѣе скромнаго нежели высокаго и притязательнаго мнѣнія, которая не выставляется на показъ, а напротивъ, облекается скорѣе въ покровъ смиренія, которая признаетъ трезвость чувства, воздержность, соблюдающую мѣру относительно другихъ даже въ своихъ желаніяхъ, требованьяхъ и притязаніяхъ, которая вмѣсто того чтобы озираясь кичиться, обращаетъ взоры впередъ къ небу и не возглашаетъ надменно о высшемъ совершенствѣ, а только вздыхаетъ о немъ изъ глубины души.“ Всякое слово напротивъ того да проникается правдивостью,—„этимъ изліяніемъ души, олицетвореннымъ въ образѣ всѣхъ нашихъ мыслей и ощущеній, — этимъ отзвукомъ сердца, проникающимъ прямо къ сердцу, этимъ голосомъ убѣжденія и здраваго смысла, охватывающимъ всю душу и побѣдоносно овладѣвающимъ ею.“ Юношеская душа да оживляется также чувствомъ красоты:—для этого служатъ изящныя науки, называемыя лучше всего „образовательными“, — такъ какъ все, что образуетъ наши душевныя силы, прекрасно, — науки, доставляющія намъ матеріалъ красоты въ изящной формѣ, а въ этомъ случаѣ понятіе о образующемъ и изящномъ одно. Юношеская душа да будетъ религіозною: такою душою, въ которой живетъ духъ Божій, сознаніе, что она храмъ святаго Духа, защита и ограда, наставница и хранительница, предостерегающій другъ и властный демонъ, который вмѣсто широкой столбовой дороги пышной фантазіи и похоти указываетъ на узкую стезю, на тѣсные врата славы и благоволенія предъ Богомъ и людьми. Наконецъ человѣкъ да не считаетъ себя въ отношеніи къ человѣку единичнымъ существомъ, да не теряется также въ отвлеченныхъ бредняхъ о человѣчествѣ;- напротивъ, пріобщаясь къ ближайшимъ кругамъ, онъ долженъ пріурочиться въ жизни къ болѣе отдаленнымъ, т. е. къ организму человѣчества, онъ долженъ сознать себя главнѣйше какъ членъ своего народа: а потому „ни одинъ доблестный образъ, ни одна высокая мысль, ни одно мастерски задуманное и сказанное бодрящее и вѣщее слово не должны бы оставаться втунѣ въ нашихъ книгахъ и библіяхъ или валяться въ нашихъ книжныхъ лавкахъ въ видѣ оберточной бумаги; напротивъ, слѣдовало бы въ школѣ, какъ на гумнѣ, очистить это зерно отъ мякины, все благороднѣйшее и лучшее читать вслухъ, изучать наизустъ, избрать себѣ въ правило смолоду и запечатлѣть въ сердцѣ и душѣ.“

Лучшимъ средствомъ для просвѣщенія и исправленія людей служатъ школы. „Городъ и отчизна простерли руки къ тебѣ, разсадникъ молодыхъ умовъ, раннихъ нравовъ и помысловъ, школа! Если лишимся тебя, то все потеряно! Но училище не должно быть мѣстомъ бездѣльнаго слушанья и учебы (schola), а напротивъ, оно да будетъ поприщемъ упражненій (гимназіей). Особенно въ дѣлѣ преподаванія закона Божія. Въ немъ слѣдуетъ изучить наизустъ Лютеровъ катехизисъ. Но къ этому присоединяется правильная катехизація! „То и дѣло перемалывать и обращаться отъ подлежащаго къ сказуемому и отъ сказуемаго къ подлежащему, въ родѣ напр.: „Кто тебя сотворилъ? и Кого Онъ сотворилъ?“ еще не есть катехизація; напротивъ, это сущая зѣвота, когда потягиваютъ ртомъ вправо и влѣво, вверхъ и внизъ, и все-таки ничего не выходитъ какъ только извощичій протяжный звукъ: гой! да ну! Слѣдуетъ катехизировать собственными словами; необходимо вызвать у ученика его собственныя, ему самому присущія слова; они одни только и выражаютъ его собственныя мысли. За ними-то и надо слѣдить и примыкать къ нимъ свои мысли; такъ учатся обучая, такъ обучаютъ учась“. —Первымъ и самымъ главнымъ средствомъ образовать языкъ служитъ примѣръ родителей и учителей: всякій преподаватель знаетъ, съ какими трудностями сопряжено словесное обученіе дѣтей дурно говорящихъ родителей или неправильно и небрежно выражавшихся прежнихъ учителей ихъ. Ученика необходимо довести до того, чтобы онъ не только въ школѣ, но также и въ обиходной жизни говорилъ хорошо, разумно, правильно и характеристично. А потому слѣдуетъ заниматься также и грамматикой: человѣку необходимо изучить грамматику, потому что она не что иное какъ философія языка, а языкъ объемлетъ всѣ человѣческія понятія; итакъ, чѣмъ на болѣе совершенномъ выработанномъ языкѣ изучается грамматика, т. е. логика и философія человѣческаго разума, тѣмъ лучше знаютъ ее и вмѣстѣ съ нею усвоиваютъ себѣ образецъ порядка, точности и ясности въ головѣ для всѣхъ остальныхъ наукъ и искусствъ. Средства образовать языкъ слѣдующія: 1) чтеніе,—начиная съ басни, сказки, и избирая по всѣмъ родамъ изложенія лучшее, что имѣется на нашемъ языкѣ какъ въ собственныхъ произведеніяхъ, такъ и въ переводахъ; 2) заучивать на память: въ школѣ слѣдуетъ читать вслухъ наиболѣе изящные отрывки, выучить ихъ наизустъ и усвоить себѣ неутратимо. „Чтеніе вслухъ и изустное изложеніе образуютъ не только складъ рѣчи, но и запечатлѣваютъ также формы и идеи и пробуждаютъ собственныя мысли; это сообщаетъ отраду душѣ, пищу фантазіи, а сердцу предвкушеніе высокихъ чувствъ, и возбуждаетъ, насколько по крайней мѣрѣ возможно у насъ, національный харак-

теръ". 3) Писаніе отъ себя: nulla dies sine linea *). 4) Списыванье, причемъ научаются связную рѣчь сводить къ ея главнымъ предложеніямъ; 5) переводы, какъ главное пособіе для образованія націи и языка; 6) словопреніе—для состязанія превзойти другъ друга въ быстротѣ мысли и мѣткости выраженія.—Латинская грамматика въ гимназіи да будетъ самымъ важнымъ, какъ бы устойчивымъ занятіемъ. Однако латинь слѣдуетъ преподавать въ школѣ не съ цѣлью научиться писать полатыни, а только чтобы изучить, какъ вообще мыслить и писать по образцамъ древнихъ. Изъ классиковъ путемъ чтенія необходимо выяснить высокія правила гуманности, строгость мысли и благородство помысловъ древнихъ. А потому въ гимназіи и слѣдуетъ главнѣйше обратить надлежащее вниманіе на греческій языкъ; вѣдь Греція была истинною родиною гуманности, а Гомеръ самый чистый источникъ для образованія вкуса. „Подобно тому какъ художникъ, хотя едва ли надѣется достичь Аполлона и Антиноя, дочерей Ніобы и Лаокоона, все-таки съ неутомимымъ трудомъ копируетъ, лѣпитъ и изучаетъ эти художественныя произведенія древняго искусства, оттого что постигаетъ на нихъ высшія художественныя правила; такъ точно и мы, особенно въ молодые годы, должны какъ бы для развитія нашего мышленія и изложенія неустанно изучать образцы древняго склада мысли, ихъ простоту и достоинство, ихъ опредѣленную точность и правду, ихъ благозвучіе, прекрасную округлость и гармонію, ихъ сжатость и богатство". Относительно французскаго языка Гердеръ требовалъ сперва, чтобы онъ слѣдовалъ непосредственно послѣ нѣмецкаго, а впослѣдствіи говорилъ про него: „Этотъ языкъ оставляетъ душу впустѣ и надѣляетъ ее для истинныхъ и существенныхъ отношеній нашего отечества ложными выраженіями, искаженными значеніями, чуждыми образами и напыщенностью". Въ историческомъ преподаваніи сперва разсказываются только личныя исторіи—Кира, Александра, Ромула, Могаммеда, Лютера и пр.; потомъ предлагается короткій хронологическій очеркъ цѣлаго по главнымъ государствамъ и народамъ; наконецъ слѣдуетъ наглядное понятіе о всей исторіи въ различныхъ ея періодахъ. „Голые факты, arena sine calce **), не интересуютъ, но если они излагаются послѣдовательно, стройно, если вездѣ какъ на звеньяхъ цѣпи будетъ указано, какимъ образомъ одно возникло изъ другого, что произошло вслѣдствіе того или другого; такимъ былъ, таковъ сталъ человѣческій родъ по разнымъ странамъ, эпохамъ, націямъ, религіямъ, языкамъ; такъ онъ сложился и такъ вырождался, пока не дошелъ до современнаго со-

---

*) Ни одного дня безъ строки.

**) Песокъ безъ извести, или метафорически—поприще безъ цѣли.

стоянія, то безсмысленною тварью долженъ быть тотъ, чье вниманье не пробудится такимъ изложеніемъ исторіи". — Географія должна явиться основою и пособіемъ всѣхъ наиболѣе любимыхъ и цѣнимыхъ въ нашъ вѣкъ наукъ; она неразрывно связана съ естествознаніемъ и съ исторіею народовъ и служитъ настоящею основою для того и для другой, потому что исторія не что иное, какъ приведенная въ движеніе географія эпохъ и народовъ. Но она должна быть не сухимъ перечнемъ именъ, точно такъ же какъ жалкая номенклатура не составляетъ еще языка. Формы и очертанія земли слѣдуетъ изучать въ причинной связи съ образованіемъ и бытомъ народовъ. Страны, рѣки, города и пр. необходимые матеріалы; но изъ нихъ должно быть воздвигнуто зданіе, а иначе они не что иное какъ камни да известь, т. е. мусоръ, который никого не радуетъ, въ которомъ нѣтъ живой души. — Самая настоящая, самая пріятная и полезная дѣтская географія — это естественная исторія (—„слонъ и тигръ, крокодилъ и китъ интересуютъ отрока гораздо болѣе, нежели курфюрсты священной Римской имперіи въ ихъ горностаевыхъ мантіяхъ и шубахъ; великіе перевороты на землѣ и на морѣ, вулканы, приливъ и отливъ гораздо болѣе отвѣчаютъ его возрасту и способностямъ нежели педантическая обрядность въ Регенсбургѣ".—); естествовѣдѣнье также важное учебное средство. Въ ариѳметикѣ и геометріи необходимъ сократовскій способъ преподаванія, такъ чтобы вопросами и намеками заставить мальчика самого изобрѣтать геометрію. „Въ ариѳметикѣ ученикъ долженъ много упражняться, тогда онъ научится считать; а въ геометріи много чертить, тогда зрѣніе его овладѣетъ соразмѣрностью, рука твердостью, душа пропорціею".

Чтобы поднять народную школу, Гердеръ обратилъ особенное вниманіе на учительскую семинарію. Цѣль семинаріи — говоритъ онъ — состоитъ не въ томъ, чтобы готовящимся къ учительской должности молодымъ людямъ доставить безполезный родъ просвѣщенія, благодаря которому они сами воображаютъ себя велемудрыми и дѣлаются для будущихъ учениковъ скорѣе вредны чѣмъ полезны; потому что распространять опрометчиво черезъчуръ много свѣта и умничанья среди званій, которымъ ни тотъ, ни другое не подобаютъ, не способствуетъ ни пользѣ государства, ни благоденствію единичныхъ личностей, особенно изъ низшаго частнаго быта. Семинарія, напротивъ, имѣетъ цѣлью, минуя всякія тщеславныя побужденія и педагогическія побрякушки нашей эпохи, доставить молодымъ, посвятившимъ себя учительскому званію людямъ удобное средство путемъ изученія и личнаго упражненія ознакомиться съ необходимыми и истинно полезными свѣдѣньями для ихъ будущаго призванія: потому что учитель только путемъ ме-

тода и упражненія достигаетъ высшаго искусства. Но для того, чтобы такая семинарія принесла настоящую пользу, прежде всего необходимы способные субъекты, желающіе посвятить себя учительскому дѣлу. Пагубно и позорно мнѣніе иныхъ отцовъ, думающихъ, будто всякій, кто не годится для плуга, годится для учительской должности; такимъ образомъ званіе учителей какъ въ церквахъ, такъ и въ школахъ скоро сдѣлается самымъ паскуднымъ изъ всѣхъ званій. А потому необходимо подвергать строгому испытанію каждаго, поступающаго въ семинарію, и впослѣдствіи также слѣдуетъ безъ пощады исключать затесавшихся туда неспособныхъ и развратныхъ учениковъ". „Выдержавшіе испытаніе и оказавшіеся способными дѣлятся въ семинаріи на два класса: одинъ изъ нихъ просто учится и пользуется преподаваніемъ; а другой учится и въ то же время упражняется въ преподаваніи."— „Первый классъ не получаетъ отъ семинаріи никакихъ выгодъ, исключая—преподаванія и образованія, выгоднаго для учениковъ на всю жизнь; а второй, высшій — пользуется нѣкоторымъ пособіемъ, не потому что ученики его члены семинаріи, а потому что, упражняясь въ преподаваніи, они оказываютъ послугу государству". „Воспитанники семинаріи должны обучаться: методу правильнаго чтенія какъ про себя, такъ и вслухъ, — правильной орѳографіи и каллиграфіи, также сочиненію статей, писемъ и т. п. — общеполезнымъ знаніямъ, — закону Божію и Священной исторіи, — катехетикѣ; къ этому присоединяются практическія упражненія".

Въ качествѣ эфора Гердеръ обратилъ особенное вниманіе также на гимназію въ Веймарѣ и ревностно пекся, чтобы упрочить тамъ классическое ученіе. Но къ чему на этомъ поприщѣ высшихъ школъ стремился его проницательный взглядъ, это видно изъ геніально начертаннаго имъ въ 1769-мъ г. „*Идеала школы*". Въ этой школѣ каждый изъ учителей избираетъ себѣ уроки по своему предмету, въ ней не существуетъ никакого различія классовъ и разрядовъ, такъ что у каждаго свои любимые уроки и занятія, всякое препирательство о чинахъ прекращается и такимъ образомъ устраняется скучное однообразіе, проистекающее отъ необходимости имѣть все одного и того же учителя и одинъ и тотъ же методъ. „Тамъ не приносится все въ жертву латинскому языку и не располагается какъ бы въ угоду ему; тамъ каждый изъ учениковъ, смотря по способностямъ, занимаетъ подобающее ему мѣсто; тамъ не пренебрегаютъ всѣмъ ради одного какого-нибудь побочнаго дѣла; напротивъ, папистски-готическое направленіе, дѣлающее латинскій языкъ господствующимъ, устраняется, и все преобразуется въ правильное естественно распредѣленное цѣлое." Открывается реальный классъ. Сообщаются первоначальныя знанія болѣе изъ естествен-

ной исторіи нежели изъ естествовѣдѣнья, болѣе о себѣ нежели объ отдаленномъ, чуждомъ, а именно о тѣлѣ, душѣ, о замѣчательныхъ предметахъ, которые мы употребляемъ и видимъ изо дня въ день и которыхъ не знаемъ, о кофе и чаѣ, сахарѣ и пряностяхъ, о хлѣбѣ, пивѣ и т. п. Поясняется весь наружный видъ міра, среди котораго находится учащійся. Такимъ образомъ онъ не сдѣлается чужеземцемъ въ странѣ, гдѣ живетъ: въ немъ не останется никакихъ непонятыхъ идей, которыя иначе онъ усвоиваетъ себѣ вмѣстѣ съ языкомъ и привычкою; реальное знаніе побудитъ его вникать во все самому, — и вообще оно способствуетъ великой цѣли, выяснить ему все и научить его найти объясненіе всему, что языкъ напечатлѣлъ въ немъ въ видѣ предразсудка. Тутъ все оживляется; дитя получаетъ живыя знанія. Многое изъ исторіи искусствъ, ремеслъ, изобрѣтеній вводится при этомъ, но всегда подчиняется главной цѣли. Математическія понятія также принадлежатъ сюда, но не въ томъ видѣ, какъ они изложены въ нашихъ книгахъ, а поскольку они составляютъ основное понятіе цѣлой науки; звуки, цвѣта, вода, воздухъ, фигуры, явленія, машины и пр. входятъ сюда въ видѣ игрушекъ и служатъ основою для весьма великаго зданія. Вездѣ вплетаются разсказы о томъ и другомъ событіи, предметѣ, явленіи, изобрѣтеніи, достопамятномъ происшествіи; изъ священной исторіи примыкаетъ сюда только дѣйствительно человѣчное: Адамъ, твореніе, рай, потопъ. Главною цѣлью имѣется въ виду сообщить отроку живыя понятія обо всемъ, что онъ видитъ, о чемъ говоритъ, чѣмъ пользуется, такъ чтобы ввести его въ міръ дѣйствительности и на всю жизнь упрочить за нимъ наслажденіе этимъ міромъ. Этотъ классъ однако принадлежитъ сердцу. А потому „Лютеровъ катехизисъ необходимо твердо изучить наизустъ и усвоить себѣ навсегда. Объясненія къ нему составляютъ богатый запасъ знанія обязанностей и людей. Что бы ни говорилъ Базедовъ о жидовскомъ направленіи десяти заповѣдей; но при правильныхъ толкованіяхъ и съ удобопонятными введеніями онѣ составляютъ прекрасное нравоученіе для дѣтей. Первый членъ символа вѣры превосходенъ и съ каждымъ словомъ толкованія великъ; второй наводитъ на дѣянія Іисуса Христа, весьма трогательныя и назидательныя для дѣтей; третій очень полезенъ какъ по словамъ самаго члена, такъ и для всякаго толкованія, и служитъ какъ бы основою къ исповѣданію того, что составляетъ христіанскую республику“. Въ этомъ классѣ приступаютъ къ катехизису человѣчества и заканчиваютъ его вмѣстѣ съ Лютеровымъ. Черты, портреты, исторія, жизнь изъ всего Писанія примыкаютъ къ этому, съ тѣмъ чтобы образовать человѣчно; изъ библіи присоединяется немногое—Каинъ, Іосифъ, нѣкоторыя изъ дѣяній Іисуса и т. п. Исторія другихъ на-

родовъ и эпохъ, въ великихъ примѣрахъ и образцахъ, пробивается тутъ большими группами: она да разсказывается живо, и пусть снова разсказывается, но не заучивается, не переспрашивается педантично и не перемалывается: такимъ-то способомъ образуются душа, память, характеръ, языкъ, изложеніе, а со временемъ также и слогъ и складъ мысли. „Каждая изъ этихъ исторій навѣваетъ на душу отрока доброе настроеніе: строй этотъ держится потомъ втихомолку и дальше, запечатлѣвается и навѣкъ упрочивается въ душѣ“.—Второй реальный классъ составляетъ уже болѣе полный курсъ, ближе подходящій къ научному. Естественная исторія становится уже естествовѣдѣніемъ, болѣе связнымъ, съ инструментами и опытами. Въ естественную исторію вводятся уже болѣе отдаленныя края при помощи гравюръ и естественныхъ предметовъ. Изученіе трехъ царствъ природы ведетъ къ географіи. Тутъ нахожу я, что каждая страна имѣетъ своихъ людей и свою исторію; я вездѣ изучаю ихъ, назначаю каждому предмету его мѣсто, и вникаю въ совокупность всеобъемлющаго цѣлаго. Итакъ природа остается все тою же природою, и въ ней прежде всего представляются: человѣческія племена, политическій, дикій и полудикій міръ, въ ихъ обликахъ, одѣяніяхъ, образѣ жизни; приводятся только главные города, но много данныхъ о нравахъ, коренныхъ учрежденіяхъ и состояніяхъ. Вездѣ прибѣгаютъ къ помощи повѣствованія и иллюстраціи. Вся географія состоитъ изъ собранія картинъ. По возможности избѣгать всякихъ умозрѣній, особенно насильственныхъ, всякихъ характеристикъ, одностороннихъ идей; а приводить только факты и разсказы. Такимъ образомъ юноша расширяетъ свой кругозоръ, онъ научается гуманности, привыкаетъ не слѣпо презирать и осмѣивать, но все видѣть, знать и наслаждаться своимъ положеніемъ или добиваться лучшаго. Математика проходится не иначе какъ въ связи съ физикою: а какъ много можно и необходимо заняться при этомъ послѣднею, чтобы не покинуть первую! Къ географіи примыкаетъ астрономія, хронологія, гномика: къ ученію о свѣтѣ, воздухѣ, водѣ и тѣлахъ—оптика, аэрометрія, гидростатика и механика: къ изученію картъ—геометрія и перспектива—итакъ обо всемъ требуются живыя, точныя, полныя понятія; развѣ тутъ мало простору? Но вотъ предстоитъ даже еще большій, а именно исторія, которая теперь должна уже сдѣлаться лѣтописью народовъ: это цѣлый рядъ картинъ въ разныхъ видахъ,—какими путями духъ культуры, знаніе религіи, наукъ, нравовъ, искусствъ, изобрѣтеній переходили отъ одного міра къ другому, какъ многое падало и исчезало, а другое возникало и распространялось, какъ вкусы смѣнялись одинъ другимъ и развивались далѣе, и какъ потокъ временъ подвигался все впередъ, пока не дошелъ до нашей эпохи, до той точки, на ко-

торой мы стоимъ,—но не предлагайте ни одного мертваго понятія, а иначе все пропало. Здѣсь не излагается вполнѣ исторія какого нибудь единичнаго искусства, точно такъ же какъ никакая особая полная теорія не лежала въ основѣ; здѣсь кладется сѣмя ко всѣмъ теоріямъ и ко всѣмъ исторіямъ единичныхъ искусствъ, наукъ законовъ и пр. Сюда присоединяется исторія библейскихъ книгъ относительно эпохи, народа, націи, склада мысли: это утверждаетъ на всю жизнь уваженіе къ религіи и пониманіе ея. Сверхъ того проходятъ катехизисъ человѣчества, и онъ составляетъ книгу образованія. Въ этотъ возрастъ да живетъ воображеніе; тогда какъ въ предшествовавшій мы удовлетворяли памяти, любопытству, чувству и ощущенію. Теперь вездѣ слѣдуетъ картина, живопись, первый шагъ отъ опыта къ умозрѣнію.—Вотъ это и составитъ третій классъ. Тутъ физика передается уже въ отвлеченныхъ началахъ, въ научной связи. Точно такъ же и математика; тутъ уже становятся на такую точку, чтобы обозрѣть цѣлый рядъ выводовъ, какъ ихъ передумали и измыслили Ньютоны. Естественная исторія также уподобляется сплошной цѣпи, единственно ради порядка и обзора. Во всемъ этомъ обнаруживается теперь философія природы; всеобщіе широкіе взгляды, съ тѣмъ чтобы какъ можно болѣе соприкасаться съ господствующей въ природѣ цѣпью существъ. Географія здѣсь заканчивается точно такъ же: живой очеркъ статистики каждой страны и взаимной связи между всѣми странами при посредствѣ языка, торговли, политики и пр. Сюда примыкаетъ исторія, но и теперь тоже сообщайте исторію отнюдь не гусударей, а государства, страны и всего, что способствовало или препятствовало ея благосостоянію или паденію. Теперь также настала пора для полной отвлеченной философіи и метафизики. Здѣсь философія является уже выводомъ опытныхъ наукъ, безъ которыхъ она не что иное какъ суемудріе, тогда какъ послѣ нихъ она одно изъ самыхъ образовательныхъ средствъ. Вѣдь психологія не что иное какъ богатая физика души; космографія—вѣнецъ Ньютоновой физики; теологія — вѣнецъ космологіи, а онтологія самая образовательная изъ всѣхъ наукъ; логика та же опытная психологія высшихъ способностей. Въ томъ же родѣ связаны между собою мораль съ нравоученіемъ, этика съ человѣческой природой, политика со всѣми явленіями гражданскаго домоустройства. Когда теологія сложится въ систему и проникнется философіею Реймаруса, точно, такъ-же какъ въ предшествовавшемъ классѣ проникласъ она филологіею Михаэлиса и Эрнести: тогда теологія образуетъ мыслящихъ христіанъ и философскихъ гражданъ; и благо тому, кто съ нею именно теологомъ поступитъ въ академію.

„Я не вдавался въ разборъ языковъ и поэтому постановилъ только

три класса, оттого что въ самомъ свойствѣ предмета только три ступени: дитя научается пока объяснять себѣ все его окружающее, а иначе оно только болтало бы; благодаря любопытству, чувственности и ощущенію оно кладетъ основу всему; отрокъ расширяется во взглядахъ и знаніяхъ своего воображенія насколько хватаетъ его силъ и въ свѣтлыхъ образахъ возносится надъ царствомъ науки; юноша снисходитъ ко всему и съ разсудкомъ и разумомъ испытываетъ все, что тотъ лишь обозрѣвалъ. Итакъ, для перваго орудіемъ служитъ чувство и ощущеніе; для второго —воображеніе и такъ сказать душевное зрѣніе, а для третьяго—разсудокъ и какъ бы духовное осязанье."—А языки! „Языки? Вѣчно будетъ продолжаться нескончаемый споръ между латинскими и реальными школами: въ послѣднихъ по мнѣнію какого нибудь Эрнести будетъ преподаваться слишкомъ мало латини, а въ первыхъ по мнѣнію всего свѣта—черезъ-чуръ мало предметовъ. Итакъ необходимо предлагать вопросы по частямъ: составляетъ ли латинскій языкъ главное дѣло въ школѣ? Отнюдь: одно только меньшинство учащихся нуждается въ немъ; большинство изучаетъ его съ тѣмъ чтобы забыть. Да и весьма только немногимъ дается онъ крайне горькимъ путемъ въ самой школѣ; на него уходятъ и напрасно тратятся, лучшіе годы; онъ убиваетъ всякую охоту, геній и надежду на все. Филологи похваляются искусствомъ изучать грамматику въ качествѣ грамматики, логики и характеристики человѣческаго духа: прекрасно! Она и въ самомъ дѣлѣ такова, особенно выработанная латинская грамматика даже всего лучше для этого. Да развѣ для дѣтей? Нелѣпо даже предлагать такой вопросъ. Какой пятиклассникъ въ состояніи философски обозрѣть хитросплетеніе падежей, склоненій, спряженій и синтаксиса? Онъ не видитъ ничего, какъ только мертвое зданіе, которымъ мучатъ его безъ всякой матеріальной пользы, не научая языку. Такъ онъ мучится до конца и ничему не научается. А потому, долой латинь! не на ней изучать намъ грамматику; для этого на свѣтѣ нѣтъ иного языка кромѣ родного. Мы учимся латинской грамматикѣ тупо и безсмысленно; отъ нея мы становимся умны на словахъ, но тупы въ дѣлѣ мышленія: мы повторяемъ слова чужихъ людей и отвыкаемъ отъ собственныхъ мыслей. Весь первый классъ естественной исторіи—живой философскій словарь понятій нашей обстановки: это въ нѣкоторомъ родѣ педантизмъ логики безъ грамматическихъ правилъ. Весь первый классъ исторіи представляетъ упражненіе въ самомъ легкомъ и живомъ синтаксисѣ и пр. Такимъ путемъ научаемся грамматикѣ изъ языка, а не языку изъ грамматики. Такъ точно научаемся и слогу по говору, а не говорить по искусственному слогу. Потому первымъ классомъ въ изученіи языковъ да будетъ родной языкъ: учитель да поучаетъ мыслить, раз-

сказывать, развивать; а ученикъ пусть учится всему этому; такимъ образомъ онъ научится говорить". „Изъ этого перваго разряда говора вытекаетъ во второмъ писаніе, а слѣдовательно и слогъ. Заставь ученика во всей правдѣ записывать наблюденія и опыты, которые онъ видитъ; записывать историческія и географическія картины во всемъ ихъ блескѣ и пр. Онъ такимъ образомъ не научится конечно составлять безпредметныя, вялыя письма, хріи, періоды, рѣчи, но пріобрѣтетъ богатство и точность въ изложеніи истины, живость и ясность въ образахъ, исторіяхъ и картинахъ, силу и ненапускное ощущеніе въ судьбахъ человѣчества. Такимъ образомъ пріучаются, никогда не отдѣлять слова отъ мысли, не придавать большей важности первому безъ послѣдней, и не превебрегать имъ изъ-за нея." „Третій классъ будетъ философскимъ отдѣломъ слога. Отъ политики и до философіи все ужъ дѣло преподаванія; описанія искусствъ и фактовъ, изложенія доводовъ какого-нибудь состоянія, т. е. политика, а потомъ разсужденія до крайнихъ видовъ отвлеченности: сколько подобныхъ родовъ слога представляется въ гораздо большемъ разнообразіи, нежели нашими ораторскими искусствами!"—„После родного языка слѣдуетъ французскій, потому что это общій и самый необходимый языкъ въ Европѣ; онъ по нашему мнѣнію самый образованный; самый легкій и однообразный, такъ что лучше всего даетъ какъ бы предвкушеніе философской грамматики; онъ легче всего приспособляется къ предметамъ повѣствованія, разума и обсужденія. Въ немъ есть три класса: первый главнымъ предметомъ имѣетъ жизнь, второй—вкусъ, третій—разумъ,—во всемъ путь прямо противоположный нашему образованію, которое начинается мертво, продолжается педантично и кончается угрюмо." Итакъ прежде всего: языкъ да изучается не по грамматикѣ, а напротивъ—живымъ путемъ; потомъ говорить и читать со вкусомъ, наслаждаясь красотами и оборотами рѣчи; наконецъ философская грамматика языка. „Теперь долженъ бы слѣдовать итальянскій языкъ, какъ посредникъ между французскимъ и латинскимъ, необходимый особенно для знати, для знатоковъ вкуса и для не изучающихъ впрочемъ латинь; но такой взглядъ черезъ-чуръ уже широкъ—потому обращаюсь прямо къ латини. „Зачѣмъ для него дѣлать исключенія и изучать его такъ мертво и такъ отвратительно? Первый латинскій классъ да наступаетъ поздно, гораздо послѣ родного языка, вслѣдъ за французскимъ и, если можно, даже за итальянскимъ. Онъ начинается, конечно не съ разговора, а съ живого чтенія, чтобы усилить первое латинское впечатлѣніе, чтобы крѣпче впечатлѣть размахъ и геній новаго, перваго античнаго языка. Но читать приходится много, то и дѣло вносить

впечатлѣнія, живыя замѣтки." Второй классъ упражняется затѣмъ въ стилѣ всѣхъ родовъ и слѣдовательно пишетъ. „Вотъ передъ нами Ливій и Цицеронъ и Саллюстій и Курцій и пр. — какой новый міръ рѣчей, характеровъ, лѣтописцевъ, выраженій, вѣжливости, политики! Переводится мало, потому что это по крайней мѣрѣ не главная цѣль, но все перечувствуется живо, объясняется, представляется Римъ, придается античный слухъ, вкусъ, языкъ, духъ и сердце." Третій классъ вводитъ поэтовъ: Лукреція и Виргилія, Горація и Овидія, Марціала и Ювенала и Персія, Катулла и Тибулла: тутъ предстоитъ самое широкое поле для того, чтобы дать почувствовать античныя красы, языкъ, духъ, нравы, науки и пр.—Наконецъ греческій между античными языками то же, что французскій между современными. Начинать тотчасъ же съ грамматики и съ чтенія Геродота, Ксенофонта, Лукіана и Гомера. „Само собою разумѣется, все это въ согласіи съ временемъ, успѣхами и науками. Вотъ гдѣ истинный цвѣтъ древности въ поэзіи, исторіи, искусствѣ и мудрости! Кто изъ юношей, извѣдавшихъ латинскій языкъ, не воодушевится при этомъ и не переселится въ поля элисейскія!"— Еврейскій языкъ наступаетъ позже и имъ занимаются только какъ восточнымъ, ботаническимъ, поэтическимъ языкомъ ради отличной книги или превосходнаго сборника.—„Итакъ вотъ таблица классовъ. нѣмецкій языкъ занимаетъ первое мѣсто, за нимъ слѣдуетъ французскій, потомъ итальянскій, для иныхъ латинскій, греческій и еврейскій."—

Таковъ Гердеръ—геніаленъ, смѣлъ, онъ даже заблуждаясь намекаетъ на истину. Онъ въ педагогикѣ „христіанскій Платонъ"; къ его педагогическимъ подвигамъ относится то же, что Жанъ Поль сказалъ объ немъ вообще: „Его благородный духъ не былъ признанъ противоположными партіями, въ чемъ отчасти онъ и самъ виноватъ; ошибка его состояла въ томъ, что онъ былъ не звѣздою первой или иной величины, а цѣлою купою звѣздъ, изъ которой потомъ всякій и составляетъ себѣ любое созвѣздіе. Люди съ многосторонними способностями осуждаются постоянно, а съ однородными рѣдко."

28.

Вольфгангъ Гете.

Вершинную точку между поэтическими педагогами и педагогическими поэтами занимаетъ *Вольфгангъ Гёте.* Онъ родился 28-го августа 1749-го г. Ему суждено было изъ мѣщанскаго сына во Франкфуртѣ сдѣлаться всемірно-исторической личностью. Обладая высо-

кими дарованіями, отрокъ развился и образовался при благопріятныхъ внѣшнихъ условіяхъ,—предаваясь шумнымъ забавамъ въ пестрой житейской обстановкѣ, юноша изучалъ въ Лейпцигѣ правовѣдѣнье, или скорѣе исполнился сильнаго отвращенія къ тогдашней паскудной литературѣ,— потомъ въ Страсбургѣ сошелся съ Гердеромъ и благодаря ему ознакомился съ божественными драмами Шекспира. Затѣмъ написалъ онъ рыцарскаго Гётца, лирическаго Вертера, первые очерки къ нѣмецкому Іову, Фаусту, — пользуясь дружбою умнаго Карла Августа, при Веймарскомъ дворѣ, вмѣстѣ съ нимъ наслаждался кипучею шампанскимъ жизнью,—далѣе странствуя въ „краѣ, гдѣ цвѣтетъ лимонъ“ между антиками, Гёте и самъ преобразился и развился въ античнаго поэта и вынесъ оттуда на родину задушевнаго Эгмонта, антично и современно классическую Ифигенію, дивно чарующаго Тассо. Написавъ потомъ свое Сродство душъ, своего Вильгельма Мейстера и Фауста, вѣчно ясный олимпіецъ 22-го марта 1832-го г. покинулъ землю съ словами: „свѣту, больше свѣту!“ — Таковъ Гёте, прозванный правовѣрными „великимъ язычникомъ,“ либералами „великимъ аристократомъ“, прославляемый своимъ отечествомъ какъ „царь поэзіи“, а цивилизованнымъ міромъ пріобщенный къ сонму безсмертныхъ въ храмъ исторіи.—Гёте обладалъ педагогическою натурою. Жизнь его состояла въ образованіи другихъ и самого себя. Брать и давать— вотъ что было его жизнью. Мужья, жены, дѣти вліяли на него, образуя этого воспитателя германской націи. Естественно, что онъ и въ словахъ также высказывалъ все, чѣмъ волновалась его душа и на чемъ основывались правила его жизни. Вотъ его педагогическія вѣрованія:

Подобно тому какъ въ органическомъ ростѣ индивидуальный произволъ разнится отъ подчиненія всеобщему закону, и какъ вслѣдствіе перваго осуществляется безконечное разнообразіе, а всилу послѣдняго — подобіе всего живущаго, такъ точно и въ человѣкѣ слѣдуетъ различать предопредѣленную прирожденными способностями судьбу отъ случая жизни, который можетъ нанести ущербъ первичному характеру, но не разрушить его. С ъ момента рожденія обнаруживается опредѣленная неизмѣнная индивидуальность человѣка:

Какъ въ первый день, когда ты свѣтъ увидѣлъ,
Когда привѣтъ планетамъ солнце посылало,
И ты съ тѣхъ поръ все зрѣя развивался,
Начальному закону подчиняясь,

Таковъ ты долженъ быть, себя ты не измѣнишь;

Такъ предрекли сивиллы и пророки;
Развитіе живого организма
Не властно время передѣлать.

Но **случай жизни** вступаетъ въ борьбу съ этимъ даннымъ отъ природы, вслѣдствіе чего первичный характеръ видоизмѣняется въ своихъ проявленіяхъ:

Но роковой законъ природы нашей
Лишь обстановкой жизни обусловленъ;
Вѣдь ты не одинокъ, ты въ обществѣ живешь,
И въ дѣйствіяхъ твоихъ зависишь отъ другихъ.

Духовный ростъ совершается содѣйствіемъ внутренняго и внѣшняго міра. Но впечатлѣнія внѣшняго воспринимаются лишь смотря по состоянію внутренняго, которымъ главнѣйше и обусловливается, что человѣкъ вообще способенъ духовно претворить въ себѣ предметы. „Свѣтъ находится внѣ насъ, и цвѣта окружаютъ насъ; однако еслибъ наше собственное зрѣніе не обладало ни свѣтомъ, ни оттѣнками цвѣтовъ, то мы и внѣ себя не постигали бы ничего подобнаго.“

Когда бы глазъ нашъ не былъ свѣтоносенъ,
Мы не могли-бы свѣтомъ наслаждаться,
Когда-бъ въ насъ искра Божія не тлѣла,
Мы не моглибъ божественнымъ плѣняться.

Въ каждомъ человѣкѣ зародышъ сознательнаго міра, раскрывающійся въ противодѣйствіи чувственнымъ впечатлѣніямъ. „Все внѣ насъ и все присущее намъ стихійно, изначально; но въ глубинѣ нашей есть творческая сила, способная создать то, чему должно быть, и не дающая намъ ни покоя, ни отдыха, пока мы внѣ себя или на себѣ не осуществимъ это тѣмъ или другимъ путемъ.“ „Но и тутъ умѣнье дается намъ такъ же, какъ и все остальное на свѣтѣ; намъ врождена только способность къ нему: но мы должны изучать его и тщательно упражняться въ немъ.“ А потому **человѣкъ и нуждается въ воспитаніи**, которое присвоиваетъ ему его истинную сущность, но никогда не должно упускать изъ виду слѣдующее правило:

Если нѣтъ чего въ человѣкѣ, того и не будетъ,
Мы не можемъ дѣтей измѣнять по собственной волѣ,
Какъ они созданы Богомъ, такими должны мы любить ихъ,
О воспитаньи радѣть, наклонностей въ нихъ не стѣсняя.
Тотъ имѣетъ одну способность, а этотъ другую;
Каждый своею живетъ и каждый по своему только
Добръ и счастливъ.

Перев. Фета.

Каждый изъ насъ — индивидуальный образъ, ни одинъ не равенъ другому: а потому и слѣдуетъ развивать всякаго смотря по его индивидуальности. „Изъ каждаго человѣка должно развить чистую его самость; она отлична отъ эгоизма, который ей прямо въ ущербъ. Можно способствовать или помѣшать ея развитію, но нельзя ни придать ей силы, ни измѣнить ея сущности.“ „Иная сила господствуетъ надъ другою, но никакая не въ состояніи создать другую; каждой изъ нашихъ способностей только и присуща сила усовершенствоваться.“

Воспитаніе изнутри — вотъ основной принципъ Гётевской педагогики. Но внутреннее дѣйствительно присуще намъ внутри только тогда, когда оно обнаруживается, — выражается. Возбуждать къ дѣлу, къ поступкамъ, къ дѣятельности: вотъ въ чемъ существенная задача воспитанія. „Все присущее намъ должно перейти въ дѣло.“ „Мысль расширяетъ, но ослабляетъ, дѣло оживляетъ, но ограничиваетъ.“

Какъ звѣзды несутся,
Покоя не зная,
Свой путь не спѣша совершая,
Такъ вращайся и ты
Вкругъ своей тяготы,

Всякое дѣло носитъ, тутъ же, въ самомъ себѣ и награду. Согласно съ этимъ и должно быть устроено дѣло воспитанія; всякое средство воспитанія да будетъ вмѣстѣ съ тѣмъ и цѣлью его. „Горе дѣтямъ, если мы нашимъ способомъ образованія разрушаемъ самыя дѣйствительныя средства истиннаго развитія и все только стремимся къ конечной цѣли, вмѣсто того чтобы осчастливить ихъ по пути къ ней.“ Во всякомъ случаѣ, наконецъ, воспитаніе должно постоянно блюсти или возстановлять единство человѣческой природы. „Лучшая цѣль — это гармонія съ самимъ собою, а высшее благо въ томъ, чтобы мы дѣйствительно могли господствовать надъ средствами для нашихъ цѣлей.“ Что разобщено въ душѣ, то да не смѣшивается; но при всемъ томъ да уравновѣшиваются между собою разумъ и чувственность, разсудокъ и фантазія. Особенно воображеніе необходимо пріурочить къ общей гармоніи: его надо не устранять, а урядить; представляя ему съ раннихъ лѣтъ благородные образы, надо пріохотить его къ прекрасному, возбудить въ немъ потребность къ превосходному: „Что проку обуздать чувственность, образовать разсудокъ, обезпечить за разумомъ его господство; вѣдь воображеніе подстерегаетъ насъ какъ самый сильный врагъ; у него отъ природы неодолимый позывъ къ нелѣпому, сильно увлекающій даже образован-

наго человѣка и обнаруживающій вопреки всякой культурѣ, даже среди приличнаго общества прирожденную грубость склонныхъ къ безобразію дикарей."

Ведущій къ цѣли воспитанія методъ долженъ быть аналитическій и синтетическій, „потому что анализъ и синтезъ, подобно вдыханію и выдыханію, составляютъ вмѣстѣ жизнь науки. Но если синтезъ не предшествовалъ, то не можетъ слѣдовать и анализъ, и тотъ вѣкъ, который ударяется въ анализъ и какъ бы боится синтеза, находится на ложномъ пути." „Созидая мы поучаемся болѣе нежели разрушая, связывая—болѣе нежели расторгая, оживляя мертвое— болѣе нежели вновь мертвя то что убито." Связное изложеніе только тогда дѣйствительно полезно, когда къ нему примыкаютъ бесѣда и катехизація: слѣдуетъ придерживаться одного понятія, выяснить его по всѣмъ его частямъ, потомъ, бесѣдуя съ толпою дѣтей, вывѣдать что изъ него развилось уже въ нихъ, что приходится еще возбудить или сообщить, не заносясь впрочемъ вмѣстѣ съ учащимися слишкомъ далеко. Но это развитіе должно также быть полно истиннаго содержанія: „Содержаніе безъ метода ведетъ къ мечтательности, методъ безъ содержанія къ пустому умничанью, матеріалъ безъ формы къ обременяющему знанію, форма безъ матеріала къ пустымъ бреднямъ." Притомъ, все чему мы учимся, и тотъ отъ кого мы поучаемся, должны отвѣчать нашей природѣ: „Человѣкъ понимаетъ только то, что соотвѣтствуетъ ему." Важно наконецъ, чтобы умственная способность совершенствовалась не односторонне, не безъ вліянія на нравственность и на внутреннее равновѣсіе; и чтобы всякое образованіе подчинялось слѣдующему закону: „Воспитатель да внемлетъ дѣтству, но не дѣтямъ, законодатель—народности, но не народу; дѣтство и народность всегда высказываютъ одно и то же, они разумны, постоянны, чисты и правдивы; а дѣти и народъ отъ избытка желанія и сами никогда не знаютъ, чего они хотятъ."

Основа всякаго образованія полагается чрезъ библію. Она не только народная книга, но и руководство для матерей, потому что въ ней судьба одного народа выставляется какъ символъ всякаго другого, она вмѣстѣ съ тѣмъ и міровая книга: она примыкаетъ къ возникновенію міра, начинаетъ съ сотворенія человѣка по подобію Божію и заключаетъ прозрѣніемъ въ будущее, когда Богъ будетъ все во всемъ.—Молодого человѣка необходимо притомъ ознакомить съ наиболѣе доблестными и лучшими дѣятелями человѣчества, а потому особенно съ классиками. Но только отнюдь не односторонним, критическимъ и этимологичес-

кимъ изученіемъ ихъ! „Во всемъ, что перешло къ намъ, особливо письменно, главное состоитъ въ основѣ, въ содержаніи, смыслѣ и направленіи дѣла; въ этомъ заключается все первобытное, божественное, дѣйственное, неприкосновенное, неистребимое, и никакое время, никакія внѣшнія вліянія, ни условія не въ состояніи нанести ущерба этой внутренней первичной сути: они вредятъ ей по крайней мѣрѣ не болѣе, чѣмъ болѣзнь тѣла благовоспитанной душѣ. Такъ точно и языкъ, діалектъ, своеобразіе, стиль и наконецъ письменное изложеніе слѣдуетъ считать тѣломъ всякаго духовнаго произведенія; хотя тѣло и тѣсно связано съ внутреннимъ бытіемъ, но оно все-таки подвергается ухудшенію, порчѣ; и вообще никакое преданіе по самому свойству его не можетъ перейдти къ намъ совершенно чистымъ, и еслибъ даже перешло въ такой чистотѣ, то впослѣдствіи оно становится все-таки не вполнѣ понятнымъ; первое зависитъ отъ несовершенства нашихъ органовъ, а послѣднее отъ различія эпохъ, мѣстностей, особенно отъ разнообразія человѣческихъ способностей и образа мыслей; а потому и толкователи никогда не будутъ согласоваться другъ съ другомъ.“ „Итакъ, всякій изъ насъ долженъ изслѣдовать внутреннее, своеобразное въ томъ сочиненіи, которое намъ особенно нравится, и притомъ главнѣйше сообразить, какъ оно относится къ нашему личному внутреннему міру, и поскольку его жизненною силою возбуждается и оплодотворяется наша“. Этого правила особенно слѣдуетъ придерживаться, читая древнихъ классиковъ, которые такъ велики потому именно, что они безъ окольныхъ путей чувствовали себя какъ дома въ предѣлахъ прекраснаго міра, въ которомъ жили и къ которому были призваны, въ которомъ ихъ дѣятельность нашла себѣ просторъ, а страсть предметъ и пищу. „Отчего поэты и историки ихъ возбуждаютъ удивленіе проницательныхъ умовъ и отчаяніе подражателей? Оттого что выводимыя ими дѣйствующія лица принимали глубокое участіе въ своемъ собственномъ „я“, въ тѣсномъ кругѣ своей отчизны, въ опредѣленномъ поприщѣ какъ личнаго, такъ и гражданскаго быта, оттого что они всѣми чувствами, всѣми склонностями, всѣми силами вліяли на современность. Всѣ они цѣпко придерживались ближайшаго, истиннаго, дѣйствительнаго, и даже образы ихъ фантазіи надѣлены костью и мозгомъ. Человѣкъ и все человѣчное*) цѣнилось выше всего, и всѣ его внутреннія и внѣшнія отношенія къ міру изображались и созерцались въ величавомъ духѣ“. Изъ классиковъ слѣдуетъ конечно Грековъ предпо-

*) Конечно лишь въ тѣсномъ кругу эллинства. *Прим. перев.*

честь Римлянамъ. Римлянъ человѣкъ интересовалъ лишь постольку, поскольку силою или убѣжденіемъ можно что нибудь добыть отъ него; они подобны необразованнымъ людямъ, которые добившись большого имущества, остаются все также обременены и ограничены; а потому ими не слѣдуетъ заниматься черезъ чуръ много, хотя преподаваніе должно по прежнему быть вѣрнымъ древнимъ языкамъ, а изъ нихъ намъ конечно ближе латинскій; но говорить и писать полатыни безполезнѣе всего. „Собираясь писать и говорить полатыни педагогъ воображаетъ себя какъ бы выше и знатнѣе, нежели въ своемъ обыденномъ быту". Напротивъ того въ обученіи юношества слѣдуетъ Греціи отдать преимущество передъ Римомъ: „Пѣсни Гомера обладаютъ силою освобождать насъ на мгновенія отъ ужаснаго бремени, какое взвалило на насъ преданіе нѣсколькихъ тысячъ лѣтъ".—Если реально истолкованные классики будутъ изучаться въ связи съ жизнью, искусствомъ, религіею, то они дополнительно примыкаютъ къ всемірной исторіи, а всемірная исторія одно изъ превосходнѣйшихъ образовательныхъ средствъ, потому что на добрыхъ и великихъ дѣлахъ, на доблестныхъ людяхъ слѣдуетъ возбуждать чувство, вызывать удивленіе; событія сами по себѣ пусты, а скудная истина исторической критики лишаетъ исторію энтузіазма, который она должна возбуждать. „Хвалебная пѣснь человѣчества, къ которой любитъ прислушиваться божество, никогда не умолкала, и мы сами ощущаемъ божественное блаженство, внимая распредѣленнымъ по всѣмъ эпохамъ и странамъ гармоническимъ изліяніямъ, звучащимъ то одиночными голосами, то отдѣльными хорами, то въ поочередномъ, то въ дивномъ дружномъ пѣснопѣніи".—Иностранные новѣйшіе языки слѣдуетъ изучать скорѣе на живой практикѣ, нежели по правиламъ; изученіе ихъ лучше всего достигается надлежащей домашнею обстановкой. А потому кто не въ состояніи ѣхать въ мѣста, гдѣ изучаемый языкъ въ ходу, тотъ пусть дома устроитъ себѣ искусственную родину для иноземнаго нарѣчія: занимайтесь въ продолженіе нѣкотораго времени исключительно этимъ языкомъ, говорите на немъ съ другими, поддерживайте дѣловую переписку съ иноземцами, пишите, бесѣдуйте и пойте на этомъ нарѣчіи. — Подобно языку слѣдуетъ также и естественные предметы изучать въ надлежащей обстановкѣ. „Изъ царства природы мы должны знать только то, что насъ непосредственно окружаетъ въ жизни. Съ зеленѣющими, цвѣтущими и плодовыми деревьями вокругъ насъ, съ каждымъ кустомъ, мимо котораго мы проходимъ, съ каждой былинкой, которую мы топчемъ, мы находимся въ истинной связи, они наши настоящіе соотечественники". „Естествоиспытатель достоинъ уваженія, когда умѣетъ изобразить и представить намъ самое чуждое, необычайное явленіе въ связи съ

его мѣстностью, со всею обстановкою, всякій разъ съ его стихійнымъ изначальнымъ свойствомъ. Музей можетъ показаться намъ чѣмъ-то въ родѣ египетскаго кладбиша, на которомъ разставлены разные забальзамированные идолы животныхъ и растеній. Кастѣ жрецовъ пожалуй и подобаетъ заниматься въ таинственномъ полумракѣ; но въ общее преподаваніе не должно бы входить ничего подобнаго, тѣмъ еще менѣе, что этимъ вытѣсняются болѣе намъ близкіе и достойные предметы. Учитель, умѣющій возбудить чувство на одномъ какомъ нибудь хорошемъ подвигѣ, на одномъ стихотвореніи, приноситъ больше пользы, нежели другой, передающій цѣлые ряды маловажныхъ естественныхъ предметовъ по ихъ виду и имени: и дѣйствительно этимъ достигается лишь то, что мы и безъ того могли бы знать, а именно, что человѣческій образъ служитъ лучшимъ и единственнымъ подобіемъ божества. Единичная личность вольна заниматься тѣмъ, что ее привлекаетъ, что ей кажется полезнымъ; но настоящимъ предметомъ изученія для человѣчества долженъ быть человѣкъ". „Микроскопы и телескопы собственно сбиваютъ съ толку чистый человѣческій смыслъ". „Человѣкъ самъ по себѣ, поскольку онъ пользуется своими здоровыми чувствами, вотъ самый важный и наиболѣе точный физическій аппаратъ, какой только можетъ быть, и величайшее зло новѣйшей физики состоитъ именно въ томъ, что мы какъ бы отрѣшили опыты отъ человѣка и хотимъ узнать природу только въ томъ, что показываютъ искусственные эксперименты, и этимъ ограничить даже все, что она можетъ произвесть". — Р е л и г і о з н о е и н р а в с т в е н н о е в о с п и т а н і е. Религія нѣчто внутреннее и индивидуальное. Однако она не должна оставаться только внутреннимъ; она да побуждаетъ къ дѣлу, да служитъ средствомъ для достиженія высшей культуры путемъ чистѣйшаго душевнаго спокойствія. А для этого она должна разлиться по возможности по всему существованію: „никакая обстановка, ни даже самая пошлая, не должна мѣшать въ насъ чувству божественнаго, которое можетъ сопутствовать намъ вездѣ и освящать въ храмѣ всякое мѣсто."—Нравоученіе отдѣляется отъ религіознаго воспитанія: первое должно быть чисто дѣятельнымъ и заключается въ короткихъ правилахъ: „Умѣренность въ произвольномъ, трудолюбіе въ необходимомъ." Но соединеніе религіи съ этикою заключается въ благоговѣніи, въ этой „святой благодати Бога и природы", указующей отъ земли къ небу и въ то же время отъ неба къ землѣ. Безнравственность не что иное какъ поруха духовнаго организма ослабленіемъ энергіи разума. Какъ религія должна проникнуть всю жизнь, такъ точно и нравственность да будетъ діэтой а не лекарствомъ. Предписанія къ такому нравственному образованію слѣдующія: 1) П у с т ь м о-

лодость ростетъ въ надлежащей свободѣ. Отрокъ и юноша сперва да будутъ тѣмъ, чѣмъ подобаетъ быть имъ: „то и дѣло браня и порицая ихъ, ты лишаешь несчастныхъ всякаго добраго настроенія духа“. 2) Необходимо систематически упражнять способность самообладанія и самоотреченья: „Никто пожалуй и не сообразитъ, что намъ даны разумъ и отважная воля, съ тѣмъ чтобы мы воздерживались не только отъ зла, но также отъ излишка добра“. 3) Не запрещать, а повелѣвать, не мѣшать, а споспѣшествовать: „Человѣкъ отъ природы дѣятеленъ, и если умѣютъ повелѣвать ему, то онъ тотчасъ же принимается за дѣло, дѣйствуетъ и исполняетъ; я готовъ скорѣе сносить въ моемъ кружкѣ промахи и недостатки до тѣхъ поръ, пока не въ состояніи повелѣть противоположной добродѣтели, нежели освободиться отъ ошибокъ, не замѣнивъ ихъ никакимъ настоящимъ дѣломъ“. 4) Неутомимая, неторопливая, дружная дѣятельность составляетъ условіе тѣлеснаго, духовнаго и нравственнаго здоровья: „Лучше заниматься самымъ ничтожнымъ дѣломъ въ мірѣ, чѣмъ пренебрегать хотя бы однимъ получасомъ“. — При такомъ нравственномъ воспитаніи даже путемъ заблужденія доходятъ до истины: долгъ воспитателя — не охранять отъ заблужденія, но руководить заблуждающаго; мало того — дать ему до дна испить чашу его заблужденій — вотъ въ чемъ мудрость наставника. Кто только понемногу вкушаетъ отъ своего заблужденія, тотъ подолгу носится съ нимъ, онъ наслаждается имъ какъ рѣдкимъ счастіемъ; но кто исчерпалъ его до дна, тотъ сознаетъ его, если онъ не сумасбродъ.“ „Дѣти, молодые люди, заблуждающіеся собственнымъ путемъ, мнѣ болѣе любы, нежели иные, поступающіе праведно по чужимъ стопамъ. Если первые, или сами собою, или благодаря наставленію, нападутъ на истинный, т. е. соотвѣтствующій ихъ природѣ путь, то они его никогда уже не покинутъ, тогда какъ послѣдніе, напротивъ того, каждый мигъ подвергаются опасности сбросить съ себя чуждое иго и предаться безусловной свободѣ.

Необходимо смолоду печься о воспитаніи. „Рожденный для разума человѣкъ нуждается еще въ значительномъ образованіи, которое и сообщается ему исподоволь попеченіемъ родителей и воспитателей путемъ мирнаго примѣра или строгаго опыта.“ Первоначальное воспитаніе, какое дитя получаетъ въ семейномъ кругу, самое важное. „Никто не въ состояніи преодолѣть первыхъ впечатлѣній молодости. Если человѣкъ выросъ въ надлежащей свободѣ, окруженный отличными и изящными предметами, въ сообществѣ съ добрыми людьми, если наставники обучили его тому, что ему слѣдуетъ знать прежде всего, съ

тѣмъ чтобы легче постичь остальное, если впослѣдствіи ему не придется забывать все то, чему онъ учился, если его первые поступки направлялись такъ, что впредь ему стало легче и удобнѣе исполнять добро и не нужно было отвыкать отъ чего нибудь; такой человѣкъ проведетъ болѣе чистую, совершенную и счастливую жизнь, нежели другой, растратившій первыя молодыя силы свои на препятствія и заблужденія.“

Притомъ какъ мальчикъ, такъ и дѣвочка да воспитываются для будущей цѣли. „Все дѣло воспитанія можно выразить въ немногихъ словахъ: воспитайте изъ мальчиковъ слугъ, а изъ дѣвочекъ матерей, тогда все будетъ обстоять благополучно.“ — Естественная воспитательница дочери — мать, а задача, къ рѣшенію которой надлежитъ вести ее, — полезная домовитость:

Жребій женщины—быть заранѣ готовой къ услугамъ.
Только ими она наконецъ достигаетъ до власти
Той заслуженной, которая въ домѣ ей подобаетъ.
Брату служитъ сестра, съ малолѣтства родителямъ служитъ;—
Такъ и вся жизнь у нея ограничена вѣчнымъ уходомъ,
Или занятьемъ всегда и то и другое готовить;
Благо, если она привыкла во всякое время,
Днемъ и ночью, равно поспѣвать на каждое дѣло,
Если работа пустой, игла ей не кажется тонкой,
Если, живя для другихъ, она о себѣ забываетъ!
Всѣ эти добрыя качества будущей матери нужны.

Перев. Фета.

Гёте считаетъ домохозяйство ремесломъ женщинъ, а воспитаніе ихъ искусствомъ; потому онъ и требуетъ, чтобы заведенія для образованія дочерей были семействами въ болѣе широкихъ размѣрахъ, гдѣ не слѣдуетъ заниматься преимущественно преподаваніемъ. „Предполагая образовать дѣтей для болѣе обширнаго круга, мы того и гляди увлечемъ ихъ за предѣлы возможнаго, упустивъ изъ виду, что требуется собственно внутреннею природой.“—То же самое относится и къ воспитанію мальчиковъ. Всякому врожденна свойственная ему природа: „Никто не можетъ передѣлать себя и никто не уйдетъ отъ своей судьбы“; не одни только поэты и художники родятся; если всмотрѣться внимательно, то всякая, даже малѣйшая способность врожденна намъ, и вовсе не существуетъ неопредѣленной способности; одно только двусмысленное, небрежное воспитаніе дѣлаетъ человѣка шаткимъ, сомнительнымъ; оно возбуждаетъ желанія вмѣсто того,

чтобы оживить стремленья, и вмѣсто того, чтобы помочь дѣйствительнымъ наклонностямъ, оно направляетъ влеченіе на предметы, часто несогласные съ натурой, которая ихъ добивается. Какому призванію впрочемъ человѣкъ по своей природѣ ни посвятилъ бы себя впослѣдствіи: но возбужденіе практическаго здраваго смысла, раннее пониманіе дѣйствительной жизни, тѣлесная ловкость и духовная осмотрительность—вотъ что благотворно для всякаго, а потому недальнія путешествія весьма полезны для молодыхъ людей; потому также для будущихъ государственныхъ чиновниковъ вмѣсто отвлеченностей, философій и книжной пыли необходимо болѣе энергіи и практики; потому наконецъ молодому человѣку необходимо заняться какимъ нибудь ремесломъ: вѣдь образованному, имѣющему впослѣдствіи обратиться къ своему призванію, становится трудно не умственное, а ремесленное занятіе; слѣдовательно необходимо техническую часть будущаго призванія усвоить себѣ въ такую пору, когда она легко усвояется и доставляетъ удовольствіе. „Всякое воспитаніе да исходитъ отъ ремесла. Счастливъ ремесленникъ; стоя только на одну ступень выше животнаго, онъ все-таки цѣльный человѣкъ.“ „Умъ наиболѣе скудный ограничивается ремесломъ; для болѣе даровитаго оно становится искусствомъ, а самый высокій умъ въ одномъ правильно исполняемомъ имъ дѣлѣ видитъ подобіе всего, что дѣлается правильно.“

Такимъ образомъ Гёте перешелъ уже въ сочиненную имъ *педагогическую область* (die pädagogische Provinz), въ которой требованья 19-го столѣтія отъ воспитанія — т. е. соглашеніе личнаго съ общественнымъ— онъ пытается представить идеально, но вмѣстѣ и реально, утопистически, въ картинахъ и въ символахъ, и сверхъ того рѣшить все это рядомъ мыслей, идей и предложеній. „Всякой жизни, всякой дѣятельности, всякому искусству — таковы лежащія въ основѣ педагогической области правила воспитанія — должно предшествовать ремесло, пріобрѣтаемое лишь благодаря самоограниченію. Знать и изучить хорошо что-нибудь одно даетъ болѣе высокое образованіе, нежели полузнаніе сотни предметовъ.“ Въ педагогической области „каждая дѣятельность отдѣлена отъ другой; воспитанники испытываются на каждомъ шагу; при этомъ и узнаешь, къ чему собственно стремится природа каждаго изъ нихъ, — хотя бы онъ, увлекаясь прихотями, бросался то въ одну, то въ другую сторону. Мудрые люди даютъ отроку возможность найти подъ рукой то, что ему соотвѣтствуетъ, они сокращаютъ этимъ окольные пути, которыми человѣкъ, ужь черезъ-чуръ повадливо, уклоняется отъ своего назначенія.“

Средоточіе, вокругъ котораго вращается воспи-

танiе въ педагогической области, составляетъ религiя; основанiемъ для нея служитъ библія, онаглядненная въ символахъ. Тремъ членамъ вѣры отвѣчаютъ три галереи святилищъ, въ которыхъ систематично распредѣлена церковная живопись. Внутри осьмиугольнаго зданія находится цвѣтущій садъ, а само оно до крайней ограды окружено обширнымъ тѣнистымъ лѣсомъ и кустами. Изъ каждой галереи открыты выходы въ садъ и паркъ, внутрь и наружу; средняя, крытая галерея заключаетъ въ себѣ страсти Христовы, христіанскія таинства. Главныя поля наружной галереи назначены для ветхозавѣтной исторіи, доведенной до разрушенія храма и разсѣянья еврейскаго народа; тутъ же на цоколяхъ и фризахъ событія другихъ націй пріурочены синхронистически къ историческому порядку главныхъ полей. Внутренняя галерея представляетъ въ болѣе нѣжномъ, мягкомъ и болѣе задушевномъ видѣ, нежели судьбы и событія ветхаго завѣта, чудеса и притчи новаго, дѣянія Іисуса Христа вплоть до изображенія Тайной вечери. Эти три галереи (—символъ вѣры, ветхій и новый завѣтъ—) изображаютъ символически три религіи, этическую, христіанскую и философскую, или три вида благоговѣнія къ тому, что выше насъ, что ниже насъ, и что равно намъ. „Религію, основанную на благоговѣніи къ тому, что выше насъ, называемъ мы этическою; это религія народовъ и первое блаженное отрѣшеніе отъ низкаго страха; сюда относятся всѣ такъ называемые язычники, какъ бы они впрочемъ ни именовались. Другую религію, основанную на благоговѣніи къ тому, что равно намъ, называемъ философскою: потому что философъ, занявъ середину, долженъ все высшее низводить, а все низшее возводить къ себѣ, и только въ этомъ срединномъ состояніи заслуживаетъ онъ имени мудреца. Постигая такимъ образомъ отношеніе къ равнымъ себѣ и слѣдовательно ко всему человѣчеству, отношеніе ко всѣмъ остальнымъ, какъ необходимымъ, такъ и случайнымъ условіямъ жизни, онъ въ космическомъ смыслѣ живетъ въ одной только истинѣ. Теперь перейдемъ къ третьей религіи, основанной на благоговѣніи къ тому, что ниже насъ; мы называемъ ее христіанскою, потому что въ ней болѣе всего обнаруживается подобный образъ мыслей; это крайній предѣлъ, до котораго могло и должно было дойти человѣчество. Однако, какія усилія потребовались для того, чтобы не только оставить землю подъ собою и сослаться на иную высшую родину, но признать божественными даже низость и нищету, глумленіе и презорство, поруганіе и бѣдствіе, страданіе и смерть, уважать и полюбить даже самый грѣхъ и преступленіе не какъ препятствія, а какъ пособія всему святому. Слѣды этого встрѣчаются конечно во всѣ вѣка, но вѣдь слѣдъ еще не цѣль; а такъ какъ послѣдняя разъ достигнута то человѣчество не можетъ уже возвратиться

вспять, и мы вправѣ сказать, что христіанская религія, однажды появившись, не можетъ болѣе исчезнуть, однажды божественно воплотившись, она не можетъ болѣе прекратиться. Изъ этихъ трехъ благоговѣній истекаетъ высшее, а именно благоговѣніе къ самому себѣ; первыя три въ свою очередь развиваются изъ послѣдняго, такъ что человѣкъ достигаетъ возможно для него наивысшаго, состоящаго въ томъ, что онъ вправѣ считать самого себя за лучшее изъ всѣхъ созданій Бога и природы, что онъ можетъ пребыть на этой высотѣ, не увлекаясь вновь въ пошлость высокомѣріемъ и самостью.“ „Большинство людей, хотя и безсознательно, исповѣдываетъ эту вѣру, и точно, первый ея членъ — этическаго свойства и принадлежитъ всѣмъ народамъ; второй — христіанскаго, и относится къ борющимся съ страданіями и прославляемымъ въ страданіяхъ; третій, наконецъ, учитъ вдохновенному сообществу святыхъ, т. е. въ высшей степени добрыхъ и мудрыхъ людей. Итакъ, три божественныя личности, подъ символомъ и во имя которыхъ высказаны такія убѣжденія и обѣты, не должны ли считаться высшимъ единствомъ?“ Представителемъ каждой изъ трехъ религій является старшина, особенно стоящій во главѣ каждой изъ галерей, а все вмѣстѣ подчиняется наибольшему. Церковь въ то же время и государство: изъ святилища она почти невидимо управляетъ чрезъ своихъ смотрителей; они рѣдко выходятъ изъ нея съ тѣмъ чтобы посѣтить разные округи. Для дѣтей религія воплощается въ ихъ представителяхъ, и благоговѣніе, какое они оказываютъ начальникамъ, отвѣчаетъ ступени религіознаго образованія, на которой они находятся, — т. е. одному изъ трехъ членовъ вѣры. Младшіе, скрестивъ на груди руки, радостно взираютъ къ небесамъ; средніе, сложивъ руки назадъ, улыбаясь, опускаютъ взоръ долу; старшіе бодро становятся въ рядъ съ товарищами, обративъ взоръ вправо. Лишеніе этихъ привѣтовъ составляетъ высшее и единственное наказаніе. Смотря по ступенямъ возраста и образованія воспитанники входятъ иногда въ одну изъ галерей, съ тѣмъ чтобы, обучившись исторически и наглядно, вернуться опять къ своему долгу: при этомъ голоса старшинъ оживляютъ картины общій символа вѣры и нравственности примыкаетъ внѣ галерей къ остальнымъ пѣснямъ.

Пѣніе—первая ступень образованія въ педагогической области: все остальное примыкаетъ къ нему и обусловливается имъ. „Самое обыкновенное наслажденіе, такъ же какъ и самое простое ученіе у насъ оживляются и впечатлѣваются пѣснями, даже передаваемое нами изъ символа вѣры и нравственности сообщается посредствомъ пѣнія; сюда же привходятъ и другія выгодныя условія для достиженія самодѣятельныхъ цѣлей: и въ самомъ дѣлѣ, поучая дѣтей произноси-

мые ими звуки писать знаками на доскѣ и по этимъ знакамъ опять находить ихъ въ своей гортани, потомъ присоединять къ тому самый текстъ, мы упражняемъ въ то же время ихъ руки, слухъ и зрѣніе, и они гораздо скорѣе, чѣмъ полагаютъ, научаются писать правильно и красиво; такъ какъ все исполняется и списывается наконецъ по извѣстному размѣру и по точно опредѣленнымъ числамъ, то они скорѣе чѣмъ всякимъ инымъ путемъ постигаютъ высокое значеніе искусства измѣренія и счета. Изъ всѣхъ возможныхъ предметовъ мы избрали музыку элементомъ нашего воспитанія именно потому что отъ нея по всѣмъ направленіямъ пролегаютъ ровныя дороги.“ Вокальная музыка служитъ мостомъ, связующимъ религіозную жизнь съ обыденною: на преподаваніе ея полагается много времени и заботъ, сверхъ того стараются поощрить составленіе мелодій и словъ и привлекаютъ музыку къ изученію иностранныхъ языковъ. Инструментальная музыка изучается въ особенномъ округѣ, гдѣ пекутся о томъ, чтобы упражнялись на разныхъ инструментахъ въ расположенныхъ врознь мѣстахъ.

Потому что каждый изъ облегающихъ святилище округовъ есть родина особаго искусства, а именно земледѣлія, скотоводства, горнаго дѣла, художествъ съ ихъ ремеслами, инструментальной музыки и пр. Воспитанники начинаютъ съ земледѣлія, и послѣ извѣстнаго срока искуса они, смотря по ихъ наклонностямъ, переводятся изъ одного района въ другой, пока не найдутъ своего призванія. Но всякій разъ они занимаются исключительно однимъ дѣломъ, съ тѣмъ чтобы каждый изъ нихъ, смотря по преобладающимъ въ немъ способностямъ, доходилъ въ одномъ изъ искусствъ до совершенства, чтобы изъ него образовался органъ человѣчества. Благодаря взаимнымъ сношеніямъ, односторонности сглаживаются и выдѣляются, такъ какъ всѣ искусства находятся между собою въ сообщеніи. Эпическая поэзія дѣйствуетъ вмѣстѣ съ пластикой, а лирическая съ музыкой: все дѣло въ томъ, чтобы музыка и лирика напр. развивались каждая сама по себѣ и сама изъ себя, и затѣмъ въ обращеніи другъ къ другу и вмѣстѣ; точно также согласуются между собою пластика и эпическая поэзія: относительно ихъ должна господствовать чрезвычайная строгость; „пусть какъ бы никто не дѣлаетъ ничего по собственной волѣ и власти, а напротивъ, какъ будто таинственный духъ оживляетъ ихъ насквозь, направляя все къ единственной великой цѣли.“ „Художники засѣдаютъ кругомъ въ обширномъ, хорошо освѣщенномъ сверху, залѣ, среди котораго возвышается искусно установленная колоссальная группа.

Мужскія и женскія мощныя фигуры, въ боевыхъ положеніяхъ, напоминаютъ о той славной битвѣ между богатырскими юношами и амазонками, въ которой ненависть и вражда разрѣшились наконецъ взаимно довѣрчивымъ союзомъ. Это замѣчательно составленное художественное произведеніе одинаково хорошо видно со всѣхъ сторонъ. Въ просторномъ кругу сидятъ и стоятъ художники; каждый изъ нихъ занятъ своимъ дѣломъ; живописецъ у своего мольберта, рисовальщикъ при своей доскѣ; одни лѣпятъ облыя фигуры, другіе въ рельефъ; даже архитекторы проектируютъ пьедесталъ, на которомъ впослѣдствіи поставится художественное произведеніе."

Такимъ образомъ въ педагогической области всѣ искусства идутъ рука объ руку въ довѣрчивой связи. Но драма исключена оттуда: гдѣ всѣ дѣятельны, тамъ не должно быть праздныхъ зрителей, гдѣ все правда и характеръ, тамъ нѣтъ мѣста притворству. „Однако, такъ какъ наше высшее и священнѣйшее правило не извращать ни одно дарованіе, то мы не должны забывать, что между столь многими личностями можетъ проявиться также и мимическій талантъ; онъ обнаруживается въ неодолимой страсти подражать постороннимъ характерамъ, лицамъ, походкамъ, говору. Мы, правда, не поощряемъ этого, но тщательно наблюдаемъ за воспитанникомъ, и если онъ остается рѣшительно вѣрнымъ своей натурѣ, то, вступивъ въ сношеніе съ большими театрами всѣхъ націй, мы посылаемъ оказавшагося дѣйствительно способнымъ тотчасъ же туда, съ тѣмъ чтобы онъ на сценѣ, подобно уткѣ на прудѣ, сразу былъ посвященъ въ скоморошество и гоготанье своей будущей профессіи."

Такимъ образомъ въ педагогической области ничто не должно отдѣляться отъ жизни. Даже слово какъ таковое да устраняется по мѣрѣ возможности: оно разрѣшается въ образѣ и звукѣ и приводится потомъ въ видѣ текста къ пѣснѣ, въ видѣ толкованія къ картинѣ, въ видѣ эпоса къ пластикѣ. Библія передается въ живописи, классическая древность въ пластикѣ; слово примѣняется лишь къ живому, касающемуся непосредственнаго чувства предмету; но вездѣ оно сводится въ крайне ограниченный размѣръ. Молчаніе и тайна вліяютъ на цѣломудріе и нравъ и охраняютъ мистеріи человѣческой природы. Для изученія иностранныхъ языковъ образуется по возможности искусственная родина. Живое изученіе языка, въ противоположность грамматическому книжному, иронически олицетворяется здѣсь грамматиками ѣздоками; между молодыми людьми въ округѣ коневодства есть вѣдь представители всѣхъ націй; чтобы не одичать при своихъ лошадяхъ и вмѣстѣ съ ними, они проводятъ свои досуги

въ лингвистическихъ упражненіяхъ. Каждый мѣсяцъ говорится вообще на одномъ только языкѣ, слѣдуя правилу, что не научиться ничему внѣ элемента, который надо одолѣть.“ „На нашихъ учениковъ мы вообще смотримъ какъ на пловцовъ, которые въ грозившей поглотить ихъ стихіи, къ удивленію своему, чувствуютъ себя легче, подымаются и уносятся ею; и такъ-то во всемъ, что бы ни предпринялъ человѣкъ; живая дѣятельность и способности уживаются съ надлежащимъ преподаваніемъ гораздо лучше, чѣмъ полагаютъ.“ Если воспитанникъ выказываетъ особую склонность къ тому или другому языку, то заботятся о правильномъ и основательномъ его обученіи.

Въ земледѣліи и горномъ искусствѣ, въ скотоводствѣ и мастерскихъ предметы изучаются въ ихъ естественной полной обстановкѣ, а потому реальныя знанія не преподаются особо, исключая математики, которая примыкаетъ къ музыкѣ и вступаетъ въ связь съ ремесленной и художнической практикой. Разладъ чувственности съ разумомъ, мышленія съ наглядкой, разсудка съ воображеніемъ, низшихъ душевныхъ способностей съ высшими, тѣла съ духомъ не допускается. Безъ внѣшняго повода и побужденія, безъ практической выгоды, безъ пользы и удовольствія не упражняются ни тѣло, ни духъ: гимнастикой не занимаются; тѣлесное развитіе происходитъ въ земледѣліи, ремеслѣ, наѣздничествѣ, а въ часы досуга въ сопровождаемой ритмомъ пѣсни хороводной пляскѣ отроковъ и юношей, которая точно такъ какъ музыка равномѣрно распредѣлена по всѣмъ районамъ. Педагогическая область— это церковь и государство: все обусловливается церковными и гражданскими учрежденіями. Школа стала жизнью, а жизнь школою, и противоположность между той и другой исчезла.

Дисциплина въ педагогической области строга, но не насильственна. Невидимые вожаки при посредствѣ религіознаго страха управляютъ каждою частью цѣлаго и каждою отдѣльной личностью въ частяхъ съ помощью своихъ агентовъ и разсыльныхъ, которые не посвящаются во всѣ замыслы старшинъ и не смѣютъ произвольно разглашать ввѣряемое имъ. Такое же молчаніе обязаны хранить также сотрудники. Каждый занимаетъ опредѣленное мѣсто въ своемъ ограниченномъ кругѣ и не вмѣшивается въ другой; служащіе одинаковому призванію соединяются вмѣстѣ и дѣлятся на учениковъ, подмастерьевъ и мастеровъ. Личность какъ часть единой силы, растворяется въ цѣляхъ общества. Все основано на слѣдующей главной мысли: „Начиная съ малѣйшаго жи-

вотнаго ремесленнаго влеченія и до высшаго проявленія духовнаго искусства, съ лепета и ликованія младенца до превосходнаго изложенія оратора и пѣвца.... все это и даже болѣе лежитъ въ человѣкѣ и должно быть развито, но не въ одномъ, а во многихъ субъектахъ.... Если одинъ споспѣшествуетъ лишь прекрасному, а другой только полезному, то вмѣстѣ они составятъ одного лишь человѣка.“ „Вопросъ, полезна ли та или другая дѣятельность, которой посвящаетъ себя человѣкъ, съ нѣкоторыхъ поръ повторяется довольно часто и его необходимо поднять опять въ настоящее время, когда никому уже не позволяется жить спокойно, въ довольствѣ, умѣренно и безъ притязаній. Внѣшній міръ движется такъ порывисто, что грозитъ каждую единичную личность увлечь съ собою въ водоворотъ; чтобы удовлетворить своимъ собственнымъ потребностямъ, человѣкъ по неволѣ долженъ при этомъ непосредственно и не медля печься о потребностяхъ постороннихъ, и тутъ-то спрашивается, конечно, обладаетъ ли онъ какою нибудь способностью, чтобы исполнить этотъ настоятельный долгъ. Намъ ничего болѣе не остается, какъ сказать себѣ: одинъ только самый чистый и строгій эгоизмъ можетъ спасти насъ; онъ долженъ быть самосознательнымъ, прочувствованнымъ и спокойно высказаннымъ рѣшеніемъ. Пусть человѣкъ самъ себя спроситъ, къ какому дѣлу онъ болѣе всего пригоденъ, съ тѣмъ чтобы ревностно развить его въ себѣ и на себѣ. Онъ да смотритъ на себя какъ на ученика, какъ на младшаго, потомъ на старшаго подмастерья, наконецъ уже, и то крайне осторожно, какъ на мастера. Если онъ сумѣетъ съ благоразумною скромностью возвысить свои притязанія на внѣшній міръ не иначе какъ съ возрастаніемъ своихъ способностей, такъ чтобы, принося пользу, заслужить довѣріе, то онъ постепенно достигнетъ своей цѣли, и если ему удастся высшее дѣло, то онъ спокойно будетъ вліять на другихъ.... но гоняться за популярностью нынѣшняго дня не принесетъ никакой пользы ни на завтра, ни на послѣ завтра.“

Въ прежнихъ своихъ правилахъ о воспитаніи Гёте, какъ представитель восемнадцатаго столѣтія, въ сущности имѣлъ въ виду развитіе индивидуальности, но послѣ французской революціи, „благодаря которой все обратилось въ требованье, тогда какъ прежде все было стремленіемъ“, онъ въ своей педагогической области пытается разрѣшить вопросъ, какъ лучше всего удовлетворить потребностямъ промышленнаго вѣка, не давая погибнуть личности и высшей природѣ человѣка. „Чрезвычайное богатство идей,—говоритъ Оль-

денбергъ—далеко выходящее за предѣлы современности въ грядущую эпоху побѣжденной духомъ матеріи, религіозный, культурно-историческій, художественно-философскій и педагогическій результатъ великой жизни символически воплощается и поэтически выражается тутъ, но не безъ нѣкотораго рода ироніи. Мы вступаемъ въ чуждый намъ міръ, мы поддаемся чарамъ его гармоніи; но, разбирая подробности, мы по нѣкоторымъ лукавымъ противорѣчіямъ догадываемся, что все это намъ только приснилось. Однако самый сонъ этотъ реаленъ; помимо всякаго пророчества въ немъ многое удобоисполнимо на практикѣ, если мы только сумѣемъ истолковать его." Въ педагогической области Гёте представилъ въ видѣ идеала то, что стремились осуществить съ одной стороны „Суровый домъ" *), въ узкой правовѣрно-теологической сферѣ, а съ другой—въ болѣе широкихъ размѣрахъ—педагогика Фрёбеля, образцомъ которой служатъ дѣтскіе сады.

в. Философы.

Что поэты прозрѣвали въ своей геніальности, то философы пытаются путемъ разсудка привести въ форму понятія. Поэты и философы идутъ къ одной и той же цѣли воспитанія. Но, исходя отъ одной единственной мысли, философы точнѣе и тверже стремятся къ одной также единственной мысли, а потому строго и неуклонно отмѣчаютъ единственный путь, какой ведетъ отъ одной изъ этихъ точекъ къ другой. Во главѣ философовъ, знаменательно вліявшихъ своими мыслями на развитіе педагогики и вліяющихъ еще до нынѣ, стоятъ Кантъ, Фихте, Шеллингъ, Гегель и Шлейермахеръ.—

29.

Иммануилъ Кантъ.

Иммануилъ Кантъ, этотъ краеугольный камень современной философіи, родился 22-го апрѣля 1724-го г. въ Кёнигсбергѣ, посѣщалъ съ 1740-го г. университетъ своего родного города, былъ потомъ доцентомъ въ томъ же заведеніи, а съ 1770-го г. сдѣлался ординарнымъ профессоромъ логики и метафизики, читалъ лекціи о логикѣ, метафизикѣ, физикѣ, физической географіи, объ антропологіи,

---

*) См. Томъ IV ч. 1-ая стр. 130.

о педагогикѣ, объ естественномъ правѣ, о нравоученіи и естественной теологіи. Февраля 12-го 1804-го г. скончался дивный мужъ, никогда не удалявшійся болѣе 10 миль отъ Кёнигсберга. Несмотря на то, онъ оставилъ по себѣ наслѣдіе, которому суждено было произвесть переворотъ въ духовномъ мірѣ, такъ какъ оно попирало всѣ предразсудки въ области изслѣдованья и послужило основою, благодаря которой германскій духъ достигъ универсальности знанія, сдѣлавшей его вожакомъ современной науки. „Критика чистаго разума",—„Критика практическаго разума",—„Критика разсудка",—вотъ тѣ столпы, на которыхъ держится зданіе Кантовской философіи. Критика чистаго разума приходитъ къ выводу, что, выступивъ изъ предѣловъ міра явленій въ область предметовъ самихъ по себѣ, мы съ нашимъ знаніемъ только блуждаемъ во мракѣ. Критика практическаго разума возвѣщаетъ свободу человѣческой воли и ставитъ ей задачею исполненіе высшаго нравственнаго закона, то есть говоритъ: дѣйствуй всегда по правиламъ, способнымъ сдѣлаться всеобщими законами. Критика разсудка наконецъ, составляя связь между областями теоретическаго и практическаго познанія, полагаетъ свой принципъ для постиженія формъ предметовъ въ цѣлесообразности и считаетъ конечною цѣлью міра осуществленіе высшаго, всеобщаго блага, — а сила, властвующая надъ міромъ и достигающая эту конечную цѣль, совершающая ея осуществленіе олицетворяется въ Богѣ. Практическою вѣрою въ Бога, свободу и безсмертіе завершается система Канта.

Цѣня нравственное образованіе человѣка выше всего, Кантъ конечно и воспитанію долженъ былъ приписать особенное значеніе. „Въ обученіи—говоритъ онъ—скрывается великая тайна совершенства человѣческой природы, и мы съ восторгомъ представляемъ себѣ, что послѣдняя все лучше и лучше будетъ развиваться путемъ воспитанія, что ей можно сообщить отвѣчающую человѣчности форму: этимъ открывается передъ нами проглядъ на будущій счастливый человѣческій родъ." Прежде всего достовѣрно то, что каждый изъ насъ обязанъ относительно самого себя работать надъ своимъ образованіемъ, а относительно другихъ—способствовать къ ихъ совершенству. Изъ условій брака для родителей вытекаетъ главнѣйше право и долгъ не только питать и содержать своихъ дѣтей, но также образовать нравственно и прагматически (т. е. послѣдовательно и съ выдержкой) къ способности содержать впослѣдствіи самихъ себя. Обязанность самовоспитанія, напротивъ того, слѣдуетъ изъ закона практическаго разума, предписывающаго человѣку пользоваться для нравственной цѣли своею свободою, слѣдовательно вообще удовлетворять долгу. А это значитъ, чтобы изъ грубости сво-

ей природы, изъ животности онъ все болѣе выработывался въ человѣчность, вслѣдствіе которой онъ только и способенъ ставить себѣ цѣли, чтобы изученіемъ восполнялъ свое невѣжество, исправлялъ свои заблужденія и образовалъ свою волю до чистѣйшихъ добродѣтельныхъ помысловъ. При этомъ онъ отнюдь не долженъ руководиться выгодою, какую можетъ доставить ему образованіе его умственныхъ способностей. Хотя бы человѣкъ и могъ для естественныхъ потребъ удовольствоваться прирожденною мѣрою своихъ способностей, но разумъ все-таки долженъ указать ему мѣру этого довольства въ своихъ правилахъ: совершенство должно быть слѣдствіемъ дѣятельности человѣка, а мѣра совершенства—дѣломъ его свободы.

Человѣкъ единственная тварь, подлежащая воспитанію. Животное вполнѣ опредѣляется своимъ инстинктомъ; сторонній разумъ позаботился уже для него обо всемъ. Но человѣкъ нуждается въ собственномъ разумѣ; у него нѣтъ инстинкта, и ему приходится самому начертать планъ своего образа дѣйствій; но такъ какъ онъ самъ тотчасъ же не въ состояніи сдѣлать это, а напротивъ, является на свѣтъ неразвитымъ, то за него должны исполнить это другіе. Воспитаніе имѣетъ задачею развить человѣка, съ тѣмъ чтобы онъ исполнилъ цѣли своего бытія. Различіемъ этихъ цѣлей обусловливаются и различныя отросли воспитанія. Безусловную цѣль составляетъ моральная. Она исполняется посредствомъ нравственности, техническія цѣли съ помощью умѣнья, а прагматическія путемъ благоразумія: какъ разумное животное, человѣкъ между всѣми земнородными явно отличается отъ остальныхъ существъ технической, прагматической и моральною способностью. Воспитаніе должно воздѣлать, цивилизовать, онравственнить человѣка. Дѣти да воспитываются, сообразуясь не съ настоящимъ, а напротивъ — съ будущимъ лучшимъ бытомъ человѣческаго рода, т. е. отвѣчая идеѣ человѣчества и всего его назначенія вообще: только съ признаніемъ и осуществленіемъ этого принципа можно ожидать лучшаго быта въ будущемъ.

Подъ воспитаніемъ слѣдуетъ разумѣть уходъ (попеченіе, содержаніе), дисциплину (порядокъ) и наставленіе вмѣстѣ съ образованіемъ. Относительно ухода главное правило: слѣдовать по возможности природѣ. Единственная цѣль его въ томъ, чтобы дѣти не потерпѣли вреда и не злоупотребляли своими силами; а впрочемъ пусть ихъ поступаютъ по своей волѣ, такъ чтобы óрганы движенія и чувствъ развились какъ можно ранѣе и дитя пріобрѣло крѣпость, ловкость, расторопность и самоувѣренность. Дисциплина должна предохранить, чтобы человѣкъ вслѣдствіе животныхъ побужденій не уклонился отъ

своего назначенія, отъ человѣчности; она должна животность преобразить въ человѣчность; для этого она да подчинитъ отрока извѣстнымъ законамъ и да заставитъ его почувствовать ихъ необходимость. Наставленіе должно сообщить воспитаннику умѣніе и знаніе: оно относится и къ физическому образованію тѣла; но главное дѣло его—образованіе души.

Въ воспитаніи все основано на томъ, чтобы вездѣ постановлялись вѣрныя правила, которыя дѣлались бы понятны и пріятны для дѣтей. Да пріучаютъ ихъ гнушаться мерзости и безобразія, вмѣсто того чтобы ненавидѣть то и другое, питать скорѣе внутреннее, а не внѣшнее отвращеніе отъ людей и Божьихъ каръ, дать мѣсто скорѣе самоуваженію и внутреннему достоинству, а не людскому мнѣнію, внутреннему значенію поступка и дѣйствія, а не словамъ и душевнымъ тревогамъ, скорѣе разсудку, а не чувству, радушію и благочестію при добромъ настроеніи, а не угрюмой, робкой и мрачной набожности.—Отъ учителя требуется, чтобы онъ въ своемъ слушателѣ образовалъ вопервыхъ толковаго, потомъ разумнаго и наконецъ ученаго человѣка. Итакъ, прежде всего надлежитъ развить разсудокъ и ускорить ростъ его, упражняя въ опытныхъ сужденіяхъ и обращая вниманіе на то, чему могутъ научить его сравниваемыя ощущенія. Но отъ этихъ сужденій или понятій онъ да не перескакиваетъ отважно къ высшимъ и дальнѣйшимъ, а напротивъ, да переходитъ къ нимъ по естественной и торной стезѣ низшихъ понятій, которыя ведутъ его понемногу далѣе: сообразуясь всякій разъ съ умственною дѣятельностью, какую предшествующее упражненіе необходимо должно было возбудить въ немъ. Воспитанникъ да учится не мыслямъ, а мыслить; его слѣдуетъ не носить, а руководить, если вы хотите, чтобы онъ впослѣдствіи умѣлъ самъ ходить. А потому низшія душевныя способности слѣдуетъ образовать, имѣя постоянно въ виду высшія: низшія способности сами по себѣ не имѣютъ никакой цѣны; человѣкъ, обладающій обширною памятью, но лишенный ума, не что иное какъ живой словарь. Но такъ какъ изреченіе tantum scimus, quantum in memoria tenemus“ *) справедливо; то необходимо упражнять также и память— посредствомъ усвоенія именъ въ разсказахъ, путемъ чтенія и письма, посредствомъ языковъ, передаваемыхъ дѣтямъ сперва путемъ слуха; потомъ полезны будутъ также цѣлесообразно составленныя картины для нагляднаго обученія, сверхъ того можно собирать растенія, заняться минералогіей и вообще естественной исторіей. Первое научное преподаваніе полезнѣе всего начать съ географіи,

*) Мы знаемъ лишь на столько, на сколько хранимъ въ памяти.

какъ математической, такъ и физической. Путешествія, поясняемыя картинами и картами, ведутъ къ политической географіи. Отъ современнаго состоянія земной поверхности переходятъ потомъ къ прошлому, къ древнему землеописанію, къ древней исторіи и т. д. Но у дѣтей въ преподаваніи необходимо связывать между собою понемногу знаніе и умѣнье. Изъ всѣхъ наукъ кажется одна только математика лучше всего способна удовлетворить этой цѣли. Потомъ необходимо также связать между собою знаніе и умѣнье выражаться; но дитя да пріучается строго отличать знаніе отъ простого предположенія и мнѣнія. Еслибъ дѣти не присутствовали при обрядахъ поклоненія высшему Существу, то преподаваніе закона Божія лучше всего было бы начать тогда, когда они уже ознакомились съ строемъ и красотами явленій природы и пр. Но такъ какъ это въ настоящее время невозможно и такъ какъ, слыша имя Божіе и видя оказываемое ему благоговѣніе, они могутъ пожалуй заразиться равнодушіемъ или превратными понятіями; то необходимо заранѣе уже сообщать имъ религіозныя знанія. Понятіе о Богѣ слѣдуетъ выяснить сперва аналитически на понятіи объ отцѣ, попеченію котораго подлежитъ дитя, и указать притомъ на соединеніе людей какъ бы въ одной семьѣ. Затѣмъ слѣдуетъ идти далѣе отъ присущаго самимъ дѣтямъ закона, отъ совѣсти, но отнюдь не отъ теологіи, потому что созидаемая на ней религія никогда не можетъ содержать въ себѣ ничего нравственнаго. Въ воспитаніи вообще крайне важно, чтобы преподаванію закона Божія предшествовало нравственное обученіе, и чтобы первое не сообщалось въ смѣси съ послѣднимъ, а напротивъ, чтобы нравственный катехизисъ весьма тщательно и со всѣми подробностями доведенъ былъ до самаго яснаго пониманія; иначе изъ религіи выйдетъ впослѣдствіи одно только лицемѣріе, когда человѣкъ изъ одного только страха признаетъ долгъ и лукаво выказываетъ неприсущее сердцу участіе къ вѣрѣ. Религія должна присоединиться къ нравственному закону, для того чтобы его изреченія были не безъ вліянія; онъ служитъ какъ бы представителемъ Божьимъ, воздвигшимъ высокій престолъ Свой надъ нами, но также и судилище въ насъ самихъ; онъ является въ одно и то же время и Божьимъ и естественнымъ закономъ. Благодаря выясненному такимъ образомъ отношенію понятій о долгѣ и Богѣ дитя пріучается къ чувству благоговѣнія къ Господу, какъ къ владыкѣ жизни и всего міра, какъ къ охранителю людей, и какъ къ судьѣ своему. Заставить читать дѣтей формальныя молитвы не ведетъ ни къ чему и производитъ только извращенное понятіе о благочестіи. Истинное богопочитаніе состоитъ въ томъ, чтобы поступать по волѣ Господа, — вотъ что необходимо внушить дѣтямъ. Обязанности, какія дитятѣ предстоитъ исполнить относительно себя и ближнихъ, должны истекать

изъ свойствъ души. — Добродѣтель не врожденна, а пріобрѣтается, вопервыхъ тѣмъ, что ее изучаютъ и ясно представляютъ себѣ, а потомъ тѣмъ, что ее исполняютъ. Какимъ путемъ въ томъ и другомъ отношеніи пріобрѣтается добродѣтель, это показываетъ этическій методъ, преподавать который составляетъ задачу этики. Если добродѣтель можетъ быть изучаема, то форма нравственнаго преподаванія также можетъ быть опредѣлена методически: это задача „этической дидактики", тогда какъ „этическая аскетика" содержитъ въ себѣ практическое ученіе о добродѣтели. Способъ преподованія можетъ быть двоякій, акроаматическій и эротематическій: въ первомъ случаѣ ученикъ только слушаетъ, а учитель излагаетъ; во вотромъ — ученику предлагаются вопросы, и предпованіе ведется въ формѣ бесѣды, которая бываетъ или діалогическая, когда ученикъ въ свою очередь также предлагаетъ вопросы, или катехетическая, когда ученикъ только отвѣчаетъ и у него все выспрашивается. Что можно преподавать сократичискимъ способомъ, то пусть и преподается этимъ путемъ: вѣдь мы лучше всего и яснѣе понимаемъ и вмѣстѣ съ тѣмъ крѣпче усвоиваемъ себѣ то, что сами открываемъ. Историческіе факты необходимо сообщать; мы сами собою не можемъ открыть ихъ, а до умственныхъ понятій, въ родѣ математическихъ и этическихъ, можно доспрашиваться. Къ этическому преподаванію примѣнимъ катехетическій методъ. Нравственный строй мыслей слѣдуетъ образовать не посредствомъ примѣровъ, а посредствомъ правилъ; примѣры въ нравственномъ преподаваніи должны приводиться отнюдь не въ видѣ образцовъ для личнаго подражанія, а просто какъ свидѣтельства удобоисполнимости дѣла. Однако вѣрныя понятія о нравственности еще не нравственный поступокъ и не составляютъ его: иначе вѣдь лучшій нравоучитель былъ бы также и самымъ нравственнымъ человѣкомъ. Быть нравственнымъ, т. е. поступать нравственно, дѣло не теоретическаго наставленія. Сдѣлать нравственнымъ въ настоящемъ смыслѣ слова нельзя никого: помыслъ, это — присущее намъ, наше собственное, сокровеннѣйшее бытіе, но отнюдь не дѣло посторонней помощи. Однако можно образовать такое настроеніе мыслей, въ которомъ содержались бы всѣ благопріятныя для нравственности образы; правильнымъ наставленіемъ можно возрастающее поколѣніе отучить отъ того, что во всѣхъ обстоятельствахъ мѣшаетъ правственному дѣйствію и губитъ его съ самомъ корнѣ. Кто безъ борьбы поддается всякому влеченію, слѣдуетъ всякому впечатлѣнію, покоряется всякой страсти, тотъ не способенъ быть нравственнымъ. А потому нравственное упражненіе состоитъ въ самоотреченіи и тер-

пѣнія; это узда и дисциплина, это діэтетика, дѣлающая волю твердою и способною на борьбу. Мы нравственно здоровы только тогда, когда владѣемъ сами собою, и нравственное здоровье составляетъ цѣль этической аскетики.

Кантова педагогика такова же, какъ его философія. Кантъ въ своей нравственной философіи поставляетъ принципомъ, чтобы добро исполнялось изъ уваженія къ закону и ради самого себя: онъ требуетъ въ своей педагогикѣ, чтобы дитя привыкало дѣлать добро, потому что оно добро, и чтобы дѣлая его оно никогда не награждалось за это. Кантъ въ своей философіи предпосылаетъ нравственность религіи: а въ своей педагогикѣ онъ требуетъ, чтобы нравственное образованіе предшествовало религіозному, оттого что первое есть основа послѣдняго. Кантъ открылъ въ своей философіи, что человѣкъ отъ природы въ нравственномъ отношеніи ни добръ, ни золъ, хотя ему присущи побужденія ко всѣмъ грѣхамъ и порокамъ: то же самое составляетъ и основу его педагогическихъ требованій и предписаній. Какъ въ Кантовской философіи смыслъ, разумъ и разсудокъ являются расцвѣтомъ и вершинною точкою человѣческой душевной жизни: точно такъ же и педагогика его требуетъ развитія низшихъ душевныхъ способностей какъ средства и подготовки для образованія высшихъ. Относительно духовнаго и нравственнаго образованія человѣкъ по Канту долженъ быть воспитанъ главнѣйше космополитомъ, чтобы для него благо цѣлаго стояло выше частнаго блага;—а относительно тѣлеснаго воспитанія Кантъ сходится съ филантропической педагогикой, такъ какъ задачею его онъ ставитъ закаленіе и упражненіе тѣла въ разныхъ искусствахъ.

Кантъ не представилъ никакой научной педагогики. Въ его небольшомъ сочиненіи „О педагогикѣ“ приводятся, какъ вѣрно замѣтилъ Штрюмпель, почти одни только возникавшія въ умѣ его воспоминанія изъ эпохи его собственнаго воспитанія, выведенныя изъ такихъ воспоминаній общія правила, теоретическія и практическія ученія, безъ всякаго систематическаго порядка, распредѣленныя только по внѣшности, что удовлетворяло очевидной цѣли читать по временамъ публичныя лекціи объ этомъ предметѣ. Но его философія (—а вмѣстѣ съ тѣмъ и его основанныя на ней педагогическія правила—) оказала благодѣтельное и плодотворное вліяніе на педагогику вообще тѣмъ, что исторгла идею о воспитаніи изъ сферы одного только внѣшняго опыта, чувственнаго эмпиризма, вознесла ее въ область эмпирической психологіи, и хотя подъ ея внушеніемъ развитіе познавательной способности и особенно смысла получило перевѣсъ, но она все-таки старалась цѣлесообразными средствами споспѣшествовать естественному развитію всѣхъ способностей,—сверхъ

того она избавила педагогику отъ принципа полезности филантропической школы и дала ей нравственную подкладку.—Педагогика благодаря Канту вступила въ тѣсную связь съ философіей и съ этихъ поръ начались попытки систематическаго изложенія теоріи воспитанія. Послѣднее десятилѣтіе восемнадцатаго и первое девятнадцатаго вѣка были эпохою педагогическихъ системъ изъ Кантовой школы, пытавшейся теорію воспитанія свести къ принципамъ, заимствованнымъ у психологіи и этики. На принципы Канта опирались болѣе или менѣе Нимейеръ, Шварцъ и Стефани; и точно, *Нимейеръ* опредѣляетъ: „Воспитаніе есть преднамѣренное и цѣлесообразно исполняемое физическое и духовное вліяніе на человѣка въ возрастъ дѣтства и юности по всѣмъ его наклонностямъ и силамъ, такъ чтобы онъ былъ доведенъ до высшаго сознанія и развитъ соотвѣтственно послѣднимъ;“—*Шварцъ* говоритъ: „Воспитать человѣка значитъ образовать его, вліять на его силы согласно свойству и назначенію ихъ такъ, чтобы онѣ достигли своего совершенства и представили свой первообразъ въ полномъ ихъ развитіи;“—у *Стефани* наконецъ принципъ истинной педагогики гласитъ: „Обращайся съ твоимъ воспитанникомъ какъ съ свободнымъ существомъ, которое научилось бы самодѣятельно употреблять свою волю по предписанію разума такъ, какъ того требуетъ его высшее назначеніе.“ *І. Христофъ Грейлингъ* (родился въ 1765 г.) въ своихъ сочиненіяхъ „О конечной цѣли воспитанія и о главныхъ основахъ науки о немъ“ (1784) и „Философскія письма о принципѣ и главныхъ правилахъ нравственно-религіознаго воспитанія“ (1794), слѣдуя основнымъ началамъ Канта, полагаетъ назначеніе человѣка въ нравственно-благомъ помыслѣ, а высшую цѣль воспитанія въ нравственной добротѣ и разумности воли, или въ наибольшемъ по возможности вліяніи нравственно-практическаго разума. По его мнѣнію воспитаніе есть состоящій въ преднамѣренномъ употребленіи и искусственномъ принаровленіи внѣшнихъ условій способъ вліять на человѣка, такъ чтобы всѣ силы его упражнялись съ цѣлью нравственнаго усовершенствованія и общеполезности. *Каіетанъ Вейлеръ* (ум. 1826) въ своихъ сочиненіяхъ „О цѣли воспитанія“ (1794), „Главныя начертанія учебнаго плана“ (1799), „Ученіе о юности“ (1800), „Научное зданіе педагогики“ (1802—1805), изслѣдуя способности въ дѣтской душѣ и сводя ихъ къ началу развитія, пытается тверже обосновать психологическій эмпиризмъ въ педагогикѣ и требуетъ, чтобы истинное воспитаніе имѣло лишь въ виду сдѣлать простыя невыработанныя еще способности молодого человѣка полезными, т. е. оспособить ихъ къ исполненію того, что выражается ихъ понятіями. *Винцентъ Эдуардъ Мильдэ* въ своемъ „Руководствѣ ко всеобщей педагогикѣ“ (1811) и въ

„Извлеченіи“ изъ нея (1821) ставитъ высшею цѣлью, для которой воспитывается человѣкъ, нравственность, требуетъ для всякаго человѣка гармоническаго развитія его душевныхъ способностей и считаетъ за грѣхъ оставить невозбужденною и необразованною хотя бы единую наклонность въ человѣкѣ, подъ предлогомъ, будто образованіе ея не нужно или даже вредно для его будущаго званія.

30.

Іоаннъ Готтлибъ Фихте,

не сдѣлавъ педагогику во всемъ ея объемѣ предметомъ своихъ изслѣдованій, изложилъ свой взглядъ на воспитаніе особенно въ сочиненіяхъ: „Прикладное естественное право,“ „Система нравоученія“ и въ „Рѣчахъ къ нѣмецкому народу,“ опираясь въ первыхъ двухъ на свой идеализмъ, а въ послѣднихъ—на свое политически-патріотическое настроеніе.

Фихте (родился 19-го мая 1762 г. въ Рамменау, что въ Верхней Лузаціи) въ молодости уже обнаружилъ особенности своего геніальнаго ума. Ребенкомъ онъ по цѣлымъ часамъ стоялъ въ полѣ, устремивъ въ даль пристальный взоръ и предаваясь въ уединеніи мечтамъ. Отрокомъ онъ рѣшился спастись бѣгствомъ отъ неволи въ Шульпфортѣ, но когда мысль, никогда не свидѣться съ своими родителями, побудила его воротиться, то онъ противопоставилъ господствовавшему тамъ школьному деспотизму свое сильное чувство независимости. Въ Іенскомъ университетѣ изучалъ онъ съ 1780 г. теологію и философію, закаляя вмѣстѣ съ тѣмъ при стѣсненномъ экономическомъ положеніи свою сильную волю. Прослывъ вольнодумцемъ, онъ по окончаніи университетскаго курса не могъ добиться мѣста сельскаго священника и поэтому долженъ былъ жить домашнимъ учительствомъ въ разныхъ мѣстахъ, пока наконецъ въ 1793 г. былъ приглашенъ въ качествѣ профессора философіи въ Іену, гдѣ вступилъ въ сношеніе съ Гёте, Шиллеромъ, Гумбольдтомъ, Гуфеландомъ и съ Шлегелями и читалъ лекціи о наукоьѣдѣньи, о правѣ и нравственности. Обвиненный въ атеизмѣ, онъ покинулъ Іену, послѣ чего въ Берлинѣ онъ какъ пророкъ нѣмецкой свободы „подобно грозовымъ раскатамъ“ прогремѣлъ своими „Рѣчами къ націи“ въ сердца своего народа, а затѣмъ обратилъ энергію своего характера противъ академическихъ зло-

употребленій въ новомъ университетѣ. Фихте умеръ 28-го января 1814-го года.

Въ нашемъ „я“—такъ философствуетъ онъ—заключается всякая дѣятельность,—условіе существованія всѣхъ вещей. Но это „я“ въ своемъ бытіи зависитъ отъ „не я,“ къ которому относится какъ собственная плоть, такъ и внѣшняя природа: получивъ толчокъ, „я“ приводится въ движеніе этимъ „не я;“ о послѣднемъ знаемъ только, что оно вполнѣ противоположно первому. Но этимъ толчкомъ ничего не вносится въ „я:“ все, что въ немъ развивается, выходитъ просто изъ него самого, по его собственнымъ законамъ. Но оно постоянно должно противополагаться нашему „не я“ и отражаться на немъ (теоретическая способность, интеллигенція), съ тѣмъ чтобы отъ даннаго въ сознаніи—возвыситься до абсолютнаго „я,“ предлежащаго ему какъ его долгъ (практическая способность). Путемъ этого себяпоставленія наше „я“ впервые сознаетъ свой естественный побудъ, по настоянію котораго оно дѣйствуетъ, хотя съ формальною свободою, но еще не сознавая той свободы: въ этомъ состояніи особь не что иное какъ животное. Когда человѣкъ размыслитъ о себѣ, на что наводитъ его общество, но чего оно не въ состояніи породить, то особь отрѣшается отъ естественнаго побуда: она становится смышленымъ животнымъ и составляетъ себѣ извѣстныя правила, имѣющія цѣлью собственное его благо: въ этомъ состояніи человѣкъ стремится безусловно подчинить себѣ все находящееся внѣ его, оттого только что онъ этого хочетъ; онъ хочетъ, неограниченнаго и не стѣсняемаго закономъ, верховнаго господства надо всѣмъ. Влеченіе къ самостоятельности стоитъ выше побуда къ наслажденью, и сообразное съ этимъ дѣйствіе согласуется формой съ настоящимъ нравственнымъ строемъ мысли; но оно уклоняется отъ послѣдняго, не подчиняясь никакому правилу. Высшее чисто нравственное состояніе наступаетъ лишь тогда, когда человѣкъ путемъ новаго мышленія ограничиваетъ неправильность того побуда къ самостоятельности, обративъ его самого въ законъ условной причинности, и когда правило его гласитъ: дѣйствуй какъ велитъ долгъ просто потому, что долгъ того требуетъ. Но какимъ образомъ возбудить и распространить такую нравственность? Нравственно только то, что совершается по собственному свободному рѣшенію, безъ малѣйшаго внѣшняго повода; вѣдь малѣйшая поддержка извнѣ опиралась бы на чувственномъ впечатлѣніи; а развѣ послѣднее можетъ побуждать свободу? Вопервыхъ, нравственно образованному человѣку не прійдетъ и на умъ обращать людей къ добродѣтели понудительными средствами, обѣщаніемъ награды или наказанія. Нравственность нельзя также вынудить теоретическимъ убѣжденіемъ, потому что вѣдь и само послѣднее не вынудимо. Чтобы возмож-

но было пробудить и развить нравственность, для этого необходимо въ человѣкѣ предположить уже принципъ добра. Этотъ принципъ обнаруживается въ чувствѣ уваженія. Къ нему-то и должно обратиться нравственное образованіе: оно должно представить личности возвышающіе ее достойные уваженія предметы, добрые примѣры, образцы. Вслѣдствіе физическаго содержанія дѣтей при родителяхъ воспитаніе къ нравственности только послѣдними и выполнимо. Сюда относится цѣлесообразное развитіе силъ ребенка, такъ чтобы онъ пріобрѣлъ необходимую ловкость; потомъ, свободѣ воспитанника слѣдуетъ дать нравственное направленіе. Ломать можно только противодѣйствующую цѣли воспитанія волю ребенка; никогда не забывайте, что вы воспитываете свободныя существа, а не лишенныя воли машины. Если для того, чтобы подчинить дѣтей цѣли воспитанія нѣтъ иного средства какъ насиліе, то не только позволительно, а даже долгъ родителей прибѣгать къ нему. Но все-таки хоть что-нибудь должно оставаться результатомъ собственной свободы ребенка, а именно свободное повиновеніе, основанное не на особенномъ постиженіи цѣлесообразности приказаній или запретовъ, а на дѣтской вѣрѣ въ высшую природу, доброту и мудрость родителей. Развитіе такого повиновенія есть единственное средство, которымъ родители въ состояніи непосредственно возбудить въ ребенкѣ нравственное настроеніе.—Но человѣкъ не одинъ на свѣтѣ; онъ живетъ среди людей, онъ членъ въ общинѣ разумныхъ существъ. Въ качествѣ таковаго онъ до развитія въ немъ человѣчности и до зрѣлости долженъ воспитаться и образоваться наравнѣ со всѣми, и затѣмъ уже избрать себѣ призваніе. Представители и исполнители всякихъ возможныхъ способовъ образованія въ человѣческой общинѣ слѣдующіе: 1) Ученый. Главное и высшее начало, хотя еще и не благороднѣйшее въ человѣкѣ, но первичный матеріалъ всей его духовной жизни, это—познаніе. Имъ онъ руководится въ своихъ дѣйствіяхъ. Можно слѣдовательно дѣйствовать прежде всего на человѣческую общину съ цѣлью образовать ея теоретическое познаніе. Это призваніе ученаго. 2) Нравственный воспитатель народа. Познаніе всегда будетъ только средствомъ къ цѣли. Безъ доброй воли оно не имѣетъ внутренняго значенія и приноситъ весьма мало пользы общинѣ разумныхъ существъ. А потому и предстоитъ еще особая задача дѣйствовать непосредственно на улучшеніе воли общины. Это исполняется церковью,—которая и есть сама община разумныхъ существъ,—при помощи ея слугъ, которые скорѣе должны бы называться и быть

нравственными воспитателями народа *). 3) Середину между тѣмъ и другимъ наконецъ, между развивающимъ умъ ученымъ и образующимъ волю наставникомъ народа, занимаетъ эстетическій художникъ, который долженъ образовать эстетическое чувство, служащее для связи ума и воли въ человѣкѣ.

Съ этими начертаніями для образованія въ общественности индивидуальная наука о воспитаніи у Фихте переходитъ въ государственную педагогику. Она становится чистою государственною педагогикою въ „Рѣчахъ къ нѣмецкому народу". Въ нихъ Фихте имѣетъ въ виду указать погрязшей не только въ эгоизмѣ, но вслѣдствіе иноземнаго гнета утратившей даже самостоятельность эгоизма націи на единственное средство, какъ спастись отъ гибели. Ни одинъ человѣкъ, ни Богъ, никакое изъ всѣхъ въ области возможнаго лежащихъ событій, заявляетъ онъ, не въ состояніи помочь намъ; напротивъ, въ крайности мы должны полагаться только на самихъ себя. „Нужда — говоритъ онъ во второй рѣчи — заставляетъ насъ образовать внутренне и дѣйствительно добрыхъ людей, потому что только при такихъ и можетъ еще просуществовать нѣмецкая нація, тогда какъ при дурныхъ она неминуемо сольется съ иноземствомъ". „Спасеніе состоитъ въ образованіи къ совершенно новой, всеобщей и національной самости, въ воспитаніи націи, прежняя жизнь которой потухла, къ вполнѣ новой жизни, словомъ: какъ единственное средство сохранить бытіе нѣмецкой націи я предлагаю совершенное измѣненіе господствовавшей доселѣ системы воспитанія". Бывшее воспитаніе представляло правда воспитаннику извѣстные виды религіознаго, нравственнаго, законнаго образа мыслей, разнаго рода благоустройства и добронравія, но оно не проникало до корня самаго жизнепобужденія воспитанника. Только память и воображеніе его наполнялись словами и фразами, сверхъ того чередой тусклыхъ образовъ, обокъ съ которыми эгоизмъ шелъ своимъ собственнымъ путемъ; этотъ эгоизмъ не сдерживался, не подчинялся любви къ нравственному міропорядку, ни пылкому чувству, побуждающему дѣйствовать въ жизни и творить. Воспитаніе не было въ состояніи образовать волю, а слѣдовательно и самаго человѣка, потому что воля составляетъ самый корень его. Оно наконецъ ограничивалось только меньшинствомъ особей; напротивъ того, народъ, которымъ собственно держится общинный строй, оно исключило изъ своего круга и предоставило его на произволъ судьбы. Необходимо, чтобы всѣ дѣти народа начинали съ одинаковаго общенароднаго образованія, чтобы мальчики и дѣвочки совмѣстно предвкушали

*) Фихте упускаетъ при этомъ изъ виду морализующее значеніе правильнаго суда и строго-законной дѣятельности администраціи. *Прим. перев.*

благодѣянія будущаго высшаго нравственнаго общенія въ жизни; пусть тѣ и другія сперва признаютъ другъ въ другѣ общую человѣчность и научатся любить другъ друга, пускай они имѣютъ друзей и подругъ, пока вниманіе ихъ еще не обратилось на различіе половъ, пока они не сдѣлались мужьями и женами. Въ этихъ для всѣхъ дѣтей націи совмѣстныхъ заведеніяхъ ученіе соединяется съ работой; каждое изъ нихъ должно обладать не только своимъ домомъ, но и участкомъ земли. Необходимо въ каждомъ заведеніи поставить главнымъ правиломъ, чтобы въ немъ въ пищу, на платье и на иные потребности шли только такіе предметы, которые добыты и изготовлены на его землѣ. Новое воспитаніе держится той опредѣленной основной мысли, что всякое образованіе должно стремиться произвести извѣстное и устойчивое бытіе, которое не то, что только еще учреждается, но уже есть, и которое не можетъ быть инымъ. Воспитаніе и должно вести къ этому воспитанника, притомъ такъ, чтобы онъ самъ хотѣлъ только того, чего оно хочетъ. Первый признакъ новаго воспитанія и состоитъ въ томъ, что оно есть благонадежное и обдуманное искусство съ цѣлью возбудить въ человѣкѣ твердую и непогрѣшительно добрую волю. Затѣмъ, вовторыхъ, оно должно эгоизмъ замѣнить любовью, которая влечется непосредственно къ добру просто какъ къ таковому: для того чтобы вкоренить въ воспитанникѣ необходимо благую волю, оно должно исключительное благорасположеніе къ такому добру возвести въ неизмѣнное бытіе его. А такое благорасположеніе, имѣющее воспроизвести не существующее еще состояніе, предполагаетъ въ свою очередь присущій душѣ образъ послѣдняго, который и влечетъ къ себѣ то побуждающее къ дѣйствію расположеніе, т. е. способность самодѣятельно воспроизводить такого рода образы, которые какъ образцы дѣйствительно независимы отъ послѣднихъ. Къ этой способности новое воспитаніе имѣетъ примкнуть образованіе человѣческаго рода и вмѣстѣ съ тѣмъ постичь истинное значеніе жизни, которая есть не воспринятіе извнѣ, а напротивъ, собственная въ одной намъ извѣстной точкѣ лишь возбужденная, но затѣмъ всецѣло сохранившаяся и цѣлесообразно направляемая въ ея развитіи самодѣятельность. Въ этомъ и состоитъ третья задача новаго воспитанія: оно должно непосредственно лишь возбуждать правильно развивающуюся умственную дѣятельность; познаніе приложится какъ бы мимоходомъ, а все-таки какъ неминуемое послѣдствіе. Но по новому воспитанію питомецъ учится вѣдь не вслѣдствіе какого нибудь чувственнаго побужденія, а напротивъ, онъ трудится духовно и единственно изъ любви къ дѣятельности, такъ какъ она возвышаетъ его

самость, притомъ обдуманно и по извѣстному правилу вводитъ его въ новый разрядъ предметовъ, который доселѣ случайно дается лишь немногимъ баловнямъ счастья; а слѣдовательно эта дѣятельность и подготовитъ воспитанника непосредственно къ нравственности, потому что корень безнравственности, эгоизмъ, уже вырванъ и образованіе къ чистому хотѣнію стало главною цѣлью. Первое условіе для достиженія этой цѣли воспитанія состоитъ въ томъ, чтобы воспитанникъ съ самаго начала непрерывно и всецѣло состоялъ подъ вліяніемъ новаго воспитанія, чтобы онъ былъ совершенно отдѣленъ отъ всего пошлаго и предохраненъ отъ всякаго соприкосновенія съ нимъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ необходимо, чтобы воспитанники жили, хотя и отдѣльно отъ взрослаго общества, но въ сообществѣ между собою, съ тѣмъ чтобы на нихъ можно было наблюдать и оцѣнить на самомъ дѣлѣ развитіе ихъ любви къ нравственному строю. Они должны образовать независимую общину, имѣющую основанное на точномъ свойствѣ вещей и требуемое разумомъ устройство. Въ этомъ строѣ каждый изъ нихъ въ частности обязанъ ради цѣлаго то и дѣло отказываться отъ многаго, что и слѣдуетъ объяснить ему въ точности, а въ случаѣ нужды даже понуждать его къ этому страхомъ наказанія и исполненіемъ его для того чтобы убѣдить воспитанника въ необходимости этихъ общественнымъ строемъ требуемыхъ отказовъ. Съ другой стороны доброй волѣ воспитанниковъ открывается полный просторъ уже тѣмъ, что каждый изъ нихъ въ отдѣльности можетъ сдѣлать и дѣйствуя исполнить что нибудь въ пользу цѣлаго, такъ какъ въ общинѣ помимо ученія введены еще тѣлесныя упражненія, механическія, но идеально облагороженныя работы земледѣлія и разныхъ ремеслъ; при этомъ искусный въ дѣлѣ можетъ помогать менѣе ловкимъ и поучать ихъ исполненію разныхъ работъ въ пользу цѣлаго, и не ожидая ни наградъ, ни хвалы, онъ одинъ само по себѣ извлекаетъ отраду изъ своихъ дѣлъ и поступковъ. Такимъ-то путемъ воспитанникъ образуется въ гражданина, но еще незаконченнаго въ себѣ и для себя. Для этого необходимо еще, чтобы въ немъ возникло сознаніе о высшемъ урядѣ, превосходящемъ строй человѣческаго общества, сознаніе объ урядѣ духовной жизни вообще, чтобы онъ собственною самодѣятельностью предначерталъ себѣ и искренне уразумѣлъ образъ того нравственнаго міроустройства, котораго никогда нѣтъ, но которое вѣчно должно быть, и что это и быть иначе не можетъ. Да увѣрится онъ, что на свѣтѣ истиннаго ничего нѣтъ помимо духовнаго бытія въ той мысли, что земная жизнь, вопреки разнообразнымъ ея проявленіямъ, всилу обоснованнаго въ самомъ Богѣ закона одна, — и въ этомъ законѣ онъ долженъ познать святость своей собственной и всякой другой

духовной жизни и уважать ее какъ вѣчное звено въ цѣпи откровенія божественнаго бытія, словомъ: воспитанникъ долженъ быть образованъ религіозно. Религія водворенія нашей жизни въ Богѣ должна конечно господствовать и тщательно развиваться также и въ новое время. Напротивъ того, религія прежнихъ временъ, которая духовную жизнь отдѣляла отъ божественной и сообщала первой предназначаемое ей безусловное бытіе единственно путемъ отпаденія отъ послѣдней, и которая пользовалась Богомъ какъ нитью, чтобы даже по кончинѣ бреннаго тѣла эгоизмъ ввести въ иные міры, чтобы такимъ образомъ страхомъ и надеждою подкрѣпить ослабѣвшую надежду въ настоящемъ мірѣ, — эта религія, явно служащая эгоизму, должна конечно быть похоронена заодно съ прошедшимъ, потому что въ новое время вѣчность наступаетъ не за могилой, напротивъ начинается уже съ настоящаго момента, а эгоизмъ лишенъ какъ власти, такъ и службы, и конечно уводитъ съ собою также и прислужниковъ своихъ. Поэтому воспитаніе не что иное какъ искусство образовать всего человѣка. Такимъ образомъ Фихте — по вѣрному замѣчанію Ю. Б. Мейера — противопоставилъ новое воспитаніе старому. Послѣднее ограничивалось безплодною передачею знаній и такимъ же безуспѣшнымъ нравственнымъ поученіемъ; а новое воспитаніе должно проникнуть до самаго корня жизни. Старое обращало свою настоящую силу на меньшинство такъ называемыхъ образованныхъ сословій; а новое воспитаніе обращается одинакимъ образомъ ко всѣмъ слоямъ. Старое было сословнымъ, а новое должно быть національнымъ и всенароднымъ воспитаніемъ. Чтобы достичь этого, оно да направляется на нравственное ядро человѣка, на энергію его воли и дѣйствія. Вслѣдствіе ошибочнаго предположенія и пониманія свободной воли старое воспитаніе впадало въ произволъ, а новое должно отрѣшиться отъ этихъ заблужденій и сознать, что необходимо напротивъ создать стойкую и твердую волю на служеніе добру. Въ старомъ воспитаніи пристрастіе къ свободѣ воли развивало въ каждой отдѣльной личности себялюбіе; а новое ставитъ себѣ задачею развить искреннее влеченіе къ добру. Старое воспитаніе опиралось на нелѣпомъ убѣжденіи, будто человѣкъ родится въ грѣхѣ; а новое сознаетъ, что именно влеченіе къ добру составляетъ корень человѣческой жизни. Запутавшись въ тѣхъ же заблужденіяхъ религія стараго воспитанія съ ея раздвоеніемъ Бога и міра, съ ея воззрѣніемъ на будущую жизнь была слугою эгоизма;

но религія новаго воспитанія уже въ земной жизни обрѣтаетъ вѣчность. Въ старомъ воспитаніи живетъ плоть; а новое вводитъ духъ въ его права. Оно не должно по прежнему быть дѣломъ случая; напротивъ, оно да будетъ строго уряженнымъ искусствомъ образовать каждаго рѣшительно и вполнѣ въ цѣльнаго человѣка. Оно имѣетъ развить всѣ составныя части его существа, какъ умъ, такъ и волю; первому да сообщитъ оно ясность, а послѣдней — чистоту. Однако нравственное образованіе воли выше всего; потому что отъ него зависитъ также умственное развитіе. Попеченіемъ о познаніи обусловливается образованіе воли; если достигнемъ послѣдняго, то запасъ знаній придастся самъ собою, и тогда онъ будетъ вѣчно пылающею свѣточью нравственной любви. Необходимо поэтому прежде всего возбудить самодѣятельность воспитанника. — Фихте хотѣлъ примкнуть это воспитаніе къ стремленіямъ Песталоцци. „Я изучаю теперь — пишетъ онъ 3-го іюня 1807-го г. своей женѣ — систему воспитанія этого мужа и нахожу въ ней истинное цѣлебное средство для больного человѣчества и единственную возможность сдѣлать его способнымъ къ пониманію науковѣдѣнья“. „Всемогущая любовь къ народу — сказано въ другомъ мѣстѣ — избрала этого мужа своимъ орудіемъ, точно такъ же какъ и Лютера, но только въ другомъ, болѣе отвѣчающемъ его эпохѣ отношеніи, и сдѣлалось жизнью въ его жизни; она была невѣдомою для него самого крѣпкою и неизмѣнною нитью его жизни, руководившею имъ сквозь всю окружавшую его ночь и увѣнчавшею закатъ его дней истинно духовнымъ открытіемъ, которое осуществило болѣе, чѣмъ онъ высказывалъ въ своихъ даже самыхъ смѣлыхъ желаніяхъ, — да и невозможно было, чтобы такая любовь безъ награды покинула землю. Онъ хотѣлъ только помочь народу; но его открытіе, взятое во всемъ объемѣ, поднимаетъ народъ, уничтожаетъ всякую рознь между нимъ и образованнымъ сословіемъ, даетъ вмѣсто искомаго народнаго образованія національное, и способно вывести націи и весь родъ человѣческій изъ глубины ихъ настоящаго бѣдствія“. Песталоцци имѣлъ въ виду — вотъ отчего Фихте и примкнулъ къ нему — не существовавшій доселѣ произволъ, а напротивъ, твердое и вѣрно разсчитанное искусство воспитанія. Онъ — какъ Песталоцци заодно съ Фихте, такъ и Фихте за одно съ Песталоцци — имѣлъ въ виду прежде всего возбудить свободную духовную дѣятельность воспитанника для изображенія картинъ, какъ выражается Фихте, или ввести его въ непосредственную наглядку, какъ говоритъ Песталоцци. Но Фихте хотѣлъ затѣмъ расширить идеи Песталоцци въ смыслѣ національнаго воспитанія. Такъ напр. главному положенію Песталоцци, что первымъ предметомъ для познанія дитяти должно быть само дитя, т. е. его тѣло, слѣдуетъ придать болѣе

глубокое значеніе, а именно необходимо начинать съ внутренней дѣятельности ощущенія: развѣ тѣло само дитя? развѣ тѣло матери, если ужь необходимо прибѣгать къ человѣческому тѣлу, не ближе и не очевиднѣе для него? „Истинную основу преподаванія и знанія, выражаясь словами Песталоцци, составляетъ азбука ощущеній. Когда дитя начинаетъ внимать словамъ и само съ трудомъ составлять ихъ, то слѣдуетъ пріучать его, чтобы оно вполнѣ выяснило себѣ, хочется ли ему ѣсть или спать, видитъ ли или напротивъ слышитъ и т. д. оно означаемое тѣмъ или другимъ выраженіемъ присущее ему ощущеніе, или ему только вообразилось что нибудь при этомъ; да постигнетъ дитя какъ различны бываютъ разныя особыми словами обозначаемыя впечатлѣнія на одно и то же чувство, напр. цвѣта, звуки тѣлъ и пр., и въ какихъ оттѣнкахъ все это въ надлежащей и правильно развивающей самую способность ощущенія послѣдовательности. Такимъ путемъ дитя начинаетъ постигать свое „я“, которое оно и отдѣляетъ въ свободномъ и осмысленномъ понятіи, и вотъ—тотчасъ же съ пробужденіемъ его къ жизни придается послѣдней духовное зрѣніе, которое съ этихъ поръ ужь не покинетъ ее. Осуществить этотъ планъ воспитанія подобаетъ правительству. Нельзя ожидать, чтобы всѣ родители добровольно предоставили своихъ дѣтей этому воспитанію; одно только правительство властно понудить къ тому. И оно имѣетъ право на это, точно такъ же какъ оно вправѣ понуждать подданныхъ къ военной службѣ. То нѣмецкое правительство, которое осуществитъ это, будетъ истиннымъ основателемъ нѣмецкой націи“.

Таковы основныя черты національнаго воспитанія, которое вытекши изъ духа нравственно-энергичной личности, должно было привить нѣмецкой націи нравственное мужество,— черты, что возвѣщались въ прусской столицѣ при шумѣ французскихъ оружій. Все это правда одни только самые отвлеченные очерки, которые даже ученики Фихте не оживили въ кровь и плоть; и дѣйствительно, *Риттеръ* (Критика педагогики для доказательства необходимости всеобщей науки о воспитаніи въ философскомъ журналѣ Фихте и Нитгаммера, 1798-го г. 1-я тетрадь), *Зауэръ* (тамъ же, 7-я и 8-я тетрадь), *Гарль* (О преподаваніи и воспитаніи по принципамъ науковѣдѣнья, какъ пропедевтика общей науки о воспитаніи, 1800) *Іоганнсенъ* (О потребности и возможности научной педагогики, 1803) доказали правда необходимость науки о воспитаніи, но не были въ состояніи дать ее, также и „Очеркъ технико-практическаго воспитанія“ *Готтфрида Фезе* не оказалъ никакого рѣшительнаго вліянія на педагогику. Фихте исходитъ отъ основного положенія, что человѣкъ добръ, такъ какъ изъ зла не можетъ произойти никакое добро: но развѣ изъ кореннаго добра можетъ воз-

никнуть зло? Вѣдь это односторонній идеализмъ, который хочетъ и долженъ дѣтей совершенно отдѣлить отъ родителей, лишь бы овозможить свое національное воспитаніе. На вопросъ, возможно ли, чтобы всякій воспитанникъ достигъ цѣли такого всеобщаго, высокаго образованія, онъ отвѣчаетъ: „Въ этомъ отношеніи до поры до времени нечего утруждать себя безполезными сомнѣніями; лишь бы рѣшились приступить къ первому шагу, а впослѣдствіи опытъ ужь научитъ насъ." Ю. Б. Мейеръ говоритъ: „Фихте въ своихъ реформаторскихъ педагогическихъ идеяхъ работалъ одною только головою; а потому и могъ ими только подстрекать и возбуждать. Вѣдь цѣли не достигнешь навѣрняка, если прать головой впередъ, не испытавъ сперва рукою крѣпость преградившей путь стѣны и не разбивъ ее, если она шатка. Но мы все-таки благодарны Фихте за сдѣланный имъ почипъ и высоко цѣнимъ то, что это дѣлалось въ такое время, когда у немногихъ хватало духу, заявить такія высокія требованья отъ распущенности тогдашней эпохи." Реформаторскія идеи Фихте „опираются на черезъ-чуръ широкомъ признаніи за правительствомъ понудительнаго права." По поводу искусственности воспитательнаго плана Фихте Стеффенсъ говоритъ, можно пожалуй точно такъ же молоко матери замѣнить всеобщею національною кашицею, какъ и домашнее воспитаніе одностороннимъ національнымъ.—Но въ этомъ случаѣ Иммерманъ правъ, заявляя: „Фихте вполнѣ согласно съ современнымъ духомъ развиваетъ не изъ старыхъ началъ способность противодѣйствовать бѣдствію, напротивъ, онъ крайне рѣшительнымъ образомъ приступаетъ къ дѣлу съ самаго корня: онъ выводитъ демократическій элементъ языка изъ мрака ночи; въ этомъ только нація и должна обрѣсти увѣренность. Но онъ не довольствуется демократіей современности, онъ вообще не желаетъ имѣть почвы подъ ногами, потому что почва загрязнена. Будущимъ вѣяньямъ поручаетъ онъ миссію возсоздать новую отчизну. Его историческіе взгляды, его увѣренія касательно языка могутъ показаться преувеличенными, его проекты сумасбродными; все-таки его „рѣчи къ нѣмецкой націи" всегда будутъ достойны удивленія."

Варнгагенъ говоритъ: „Замѣчательно, что твореніе Фихте несмотря на его значительное распространеніе и вліяніе, никогда не примѣнялось къ дѣлу съ его непосредственными цѣлями и предложеніями; никто и не попытался даже ввести такое народное образованіе, и хотя нѣкоторые изъ учениковъ Фихте впослѣдствіи задумали было основать воспитательное заведеніе въ его духѣ, но, прилаживаясь все болѣе и болѣе къ обычнымъ современнымъ требованьямъ, оно скоро уже поневолѣ сбрасывало съ себя тѣ отличительныя особенности, которыми имѣлось въ виду почтить духъ ува-

жаемаго учителя." Это не совсѣмъ вѣрно! Ф. Фребель пытался провести идею нѣмецкаго національнаго образованія. Для Яна рѣчи Фихте служили также точкою опоры. Фихте въ заключеніе девятой рѣчи требуетъ для новаго воспитанія также развитія тѣлесной ловкости, развитія гимнастики, въ томъ видѣ, какъ она извѣстна была Грекамъ, а именно въ видѣ настоящаго искусства тѣлеснаго умѣнья; азбуку этого искусства долженъ начертать знатокъ анатоміи человѣческаго тѣла и научной механики, соединяющій съ этими знаніями большую долю философскаго ума. Фихте находился въ Берлинѣ въ сношеніяхъ съ Яномъ. Оба они провожали І. Мюллера, когда онъ, исполненный надеждъ, отправился къ своей должности директора школъ въ королевствѣ Вестфаліи.—

31.

Артуръ Шопенгауэръ

родился 22-го февраля 1788-го г. въ Данцигѣ. Въ 1793-мъ г., когда этотъ вольный городъ лишился своей независимости, родители его переселились въ Гамбургъ, гдѣ сынъ и началъ свое ученіе. Къ крайнему прискорбію его отца, предназначившаго его къ коммерческому званію, въ немъ пробудилась горячая любовь къ наукѣ, незаглушаемая даже дальними путешествіями, въ которыя онъ вынужденъ былъ сопровождать своихъ родителей. По смерти отца мать отправилась съ сыномъ въ Веймаръ, гдѣ въ гостиной ея по два раза въ недѣлю собирались Гёте, Виландъ, Генрихъ Мейеръ, Ферновъ и пр. Артуръ поступилъ въ Готскую гимназію, переѣхалъ потомъ въ Веймаръ и сталъ дома приготовляться къ университетскимъ занятіямъ. Онъ приступилъ къ нимъ въ Геттингенѣ, гдѣ къ нему искренне привязался Бунзенъ, его младшій сотоварищъ по университету. Слава Фихте привлекла его въ 1811-мъ г. въ Берлинъ. Отсюда міровыя событія занесли его въ Рудольштадтъ, гдѣ появилось его первое философское сочиненіе „О четверoякомъ корнѣ закона достаточнаго основанія". Возвратившись въ Веймаръ, онъ вступилъ въ близкія сношенія съ Гете, признавшимъ его „значительнымъ умомъ". Въ 1814-мъ г. онъ находился въ Дрезденѣ, гдѣ начерталъ и окончилъ свое главное твореніе „Міръ какъ воля и представленіе". Потомъ онъ путешествовалъ по Италіи, за тѣмъ пытался было читать лекціи философіи въ Берлинскомъ университетѣ, но безуспѣшно, такъ какъ слава Гегеля все помрачала, и всемогущее вліяніе его не давало

простора ничему уклоняющемуся отъ его собственнаго мнѣнія. Такая же попытка, возобновленная послѣ второго путешествія Шопенгауэра по Италіи, также не удалась. Огорченный своими неудачами въ Берлинѣ и невниманіемъ къ его главному труду, онъ рѣшился въ 1851-мъ г. водвориться во Франкфуртѣ въ качествѣ частнаго ученаго, гдѣ и скончался 20-го сентября 1860-го г. Кромѣ упомянутыхъ сочиненій онъ написалъ еще слѣдующія: 1) Двѣ основныя задачи этики; 2) О зрѣніи и цвѣтахъ, гдѣ онъ пытается обосновать и защитить ученіе о цвѣтахъ Гёте; 3) О волѣ въ природѣ; 4) Парерга и Паралипомена: мелкія философскія статьи, болѣе всего содѣйствовавшія къ тому обширному распространенію его сочиненій, какимъ они пользуются въ настоящее время.

Шопенгауэръ въ своей философіи исходитъ отъ дѣйствительности, переходя отъ нея къ понятію, а не наоборотъ—отъ понятія къ дѣйствительности. Міръ, въ томъ видѣ, какъ онъ намъ является—говоритъ онъ заодно съ Кантомъ, самымъ геніальнымъ ученикомъ котораго считается Шопенгауэръ—слѣдуетъ разсматривать прежде всего какъ наше представленіе. Предметы внѣ насъ печатлѣютъ наши чувства, и ощущеніе этого впечатлѣнія составляетъ грубый матеріалъ для созиданія общаго представленія о мірѣ. Этотъ матеріалъ разработывается способностью нашего духа, отъ ощущаемаго нами впечатлѣнія выводить заключенія о причинахъ его. Это и есть врожденный намъ законъ винословности; онъ проявляется въ томъ, что мы называемъ обыкновенно смысломъ. Смыслъ лишь осуществляетъ въ насъ образъ, который мы называемъ нашимъ міромъ; какъ онъ, такъ и наглядныя формы пространства и времени, предшествуютъ всякому сознанію и обусловливаютъ опытъ. Общій всѣмъ ощущающимъ существамъ смыслъ преобразуетъ матеріалъ чувственныхъ впечатлѣній въ объекты или представленія. Но представленія исчезаютъ и блѣднѣютъ, оттого что одно вытѣсняется другимъ; итакъ наглядное или интуитивное познаніе весьма ограниченно. Человѣкъ руководится не исключительно этимъ познаніемъ. Онъ отвлекаетъ несущественные признаки предмета и совокупляетъ существенные въ понятіе. Способность духа образовать понятія называется разумомъ, такъ какъ она служитъ средствомъ, чтобы одинъ человѣкъ разумѣлъ другого, постигалъ его языкъ, который не что иное какъ орудованіе понятіями. Въ своихъ понятіяхъ и въ ихъ связи человѣкъ еще разъ представляетъ себѣ міръ, чѣмъ и отличается отъ всѣхъ остальныхъ живыхъ существъ. Понятіями онъ можетъ орудовать по произволу, такъ какъ они не противятся его волѣ, подобно объектамъ. Изъ сочетанія понятій онъ производитъ новыя, заключая переходитъ отъ одного къ другому, разсуждая подводитъ свои представленія подъ одно

понятіе, составляетъ такимъ образомъ науку и передаетъ въ ней понятый имъ міръ будущимъ поколѣніямъ. Итакъ ясно, что всякое знаніе имѣетъ своимъ зародышемъ наглядное постиженіе, которое и придаетъ духъ и жизнь цѣлому. Разумное познаніе подобно „ассигнаціонному банку, который тогда только благонадеженъ, когда въ немъ въ наличности имѣется звонкой монеты настолько, чтобы въ случаѣ востребованья размѣнять всѣ ассигнаціи. Представленія—это звонкая монета, понятія—это ассигнаціи.“ Философія имѣетъ задачею, въ понятіяхъ какъ бы вновь отразить и повторить міръ; она должна не изъискивать и спрашивать откуда и для чего, а просто—что такое міръ; она должна наглядное познаніе передать въ отвлеченномъ и такимъ образомъ измѣнчивое представленіе возвести въ устойчивую науку.—Но міръ не можетъ быть только и исключительно нашимъ представленіемъ; и точно, „такъ какъ отъ перваго открывшагося глаза, хотя бы онъ принадлежалъ насѣкомому, зависитъ бытіе всего того міра, то и связанное съ матеріальнымъ органомъ познаніе въ свою очередь обусловливается постепеннымъ для того развитіемъ.“ Односторонняго идеалиста, не признающаго за міромъ никакой иной дѣйствительности помимо той, какую онъ имѣетъ въ нашемъ представленіи, нельзя конечно опровергнуть; „но такой идеализмъ въ видѣ строгаго убѣжденія встрѣчается развѣ въ однихъ только домахъ умалишенныхъ; въ такомъ случаѣ его слѣдовало бы скорѣе лечить, а не опровергать.“—Мы вездѣ видимъ длинную цѣпь причинъ и слѣдствій. Причина есть извѣстное состояніе вещей, предшествующее другому состоянію. Такъ называемыя силы природы отнюдь не причины измѣненій; онѣ сообщаютъ только способность дѣйствовать тому, что мы называемъ причиною слѣдствія. Онѣ—то непостижимое и недосягаемое начало, которое ставитъ грань всякому изслѣдованью. Въ неорганическомъ мірѣ причина часто соотвѣтствуетъ еще слѣдствію, точно также акція реакціи, и они могутъ быть измѣряемы другъ другомъ. Иное дѣло въ органическомъ мірѣ. Тутъ вліяніе извнѣ не является уже непосредственнымъ стимуломъ слѣдующей затѣмъ реакціи особи. На растительный міръ внѣшнее возбужденіе производитъ весьма различныя дѣйствія; а въ животномъ впечатлѣніе внѣшняго міра возбуждаетъ чувственное представленіе, которое какъ средній членъ обусловливаетъ поступки; у человѣка мотивами дѣйствія служатъ отвлеченныя представленія или понятія. Они возбуждаютъ и опредѣляютъ волю, которая и является настоящимъ непосредственнымъ агентомъ и побуждаетъ къ дѣйствію. О волѣ мы имѣемъ непосредственное сознаніе; она составляетъ настоящую суть нашего самосознанія. Къ ея побужденіямъ и движеніямъ относится также все, что мы называемъ чувствованьями, афектами. Состав-

ляетъ ли воля, эта постигаемая мною въ самомъ себѣ связь между причиной и слѣдствіемъ, свойственное одному только мнѣ достояніе; не есть ли она, напротивъ, вездѣ неминуемое условіе того, что какая бы то ни было причина производитъ извѣстное слѣдствіе? Загадка міра разрѣшится, когда на послѣдній вопросъ отвѣтимъ положительно. Всякій предметъ долженъ быть не только нашимъ представленіемъ, но кромѣ того еще и волею, волею жить, заявить о своемъ бытіи. Это стремленіе и составляетъ настоящее ядро міра, а также основной элементъ нашего существа. Всеобщая воля къ жизни побуждаетъ все къ высшимъ ступенямъ бытія и производитъ наконецъ интеллектъ, въ которомъ потомъ и отражается весь внѣшній міръ. Сама по себѣ она безпредѣльна, она собственно вѣчное и непреходящее въ насъ начало. „Что сонъ для особи, то смерть для воли. У нея не хватило бы терпѣнія вѣчно стремиться и страдать безъ истинной прибыли, еслибъ при ней сохранились воспоминаніе и индивидуальность. Воля сбрасываетъ ихъ; вотъ это и есть Лета, и освѣжаясь этимъ сномъ смерти, воля опять воскресаетъ обновленнымъ существомъ. Вновь наступившій день манитъ къ новымъ берегамъ!“ Оттого-то всемогущее влеченіе воли къ жизни порождаетъ постоянныя страданія, борьбу, войну и уничтоженіе одного рода существъ другимъ, и жизнь вообще не что иное какъ „промыселъ, не покрывающій своихъ расходовъ.“ Человѣкъ въ своей интеллигенціи обладаетъ средствомъ для того, чтобы спастись, отрицать волю къ жизни, т. е понять истинную суть бытія, и вслѣдствіе такого сознанія онъ въ сущности не дѣлается игралищемъ жизни, а считаетъ объекты и ихъ дѣйствія исключительно средствами для расширенія своего сознанія и предметами для своего художественнаго творчества, въ которомъ „платоническая“ идея и составляетъ собственно привлекательное, отрадное и успокоительное начало, и такимъ образомъ онъ отрѣшается отъ этого міра, въ которомъ хорошо созерцать, но не быть. „Ясное“ спокойствіе овладѣетъ такимъ человѣкомъ;“ вѣдь одна только воля къ жизни и составляетъ муку.—

Новѣйшая педагогика конечно не имѣетъ въ виду воспитать человѣка для этого яснаго квіетистическаго спокойствія. А потому воспитатель немногому научится изъ Шопенгауэрова „Міра какъ воля,“ но тѣмъ скорѣе изъ его „Міра какъ представленіе.“ Тутъ мы встрѣчаемся съ понятіями и взглядами, которые вполнѣ согласуются съ воззрѣніями Песталоцціевой школы, и даже весьма остроумно и глубоко обосновываютъ ихъ. Въ собраніи его мелкихъ философскихъ статей находится сжатая сопостановка этихъ воззрѣній. „По свойству нашего интеллекта—значится тамъ—понятія должны путемъ отвлеченія возникать изъ представленій, а слѣдова-

тельно послѣднія должны быть ранѣе первыхъ. Если все пойдетъ дѣйствительно этимъ путемъ, какъ то и бываетъ у личности, имѣющей своимъ наставникомъ и руководствомъ одинъ только свой собственный опытъ; то человѣкъ очень хорошо будетъ знать какія именно представленія подлежатъ каждому изъ его понятій и замѣняются послѣдними: онъ въ точности знаетъ тѣ и другія, а потому правильно поступаетъ во всѣхъ обстоятельствахъ. Этотъ путь можно назвать естественнымъ воспитаніемъ.

Въ искусственномъ воспитаніи, напротивъ того, голова посредствомъ подсказыванья, ученья и чтенія набивается понятіями, прежде чѣмъ сложилось хоть какое-нибудь обширное знакомство съ нагляднымъ міромъ. Представленія ко всѣмъ тѣмъ понятіямъ предлагаются опытомъ уже послѣ: до тѣхъ поръ они примѣняются невѣрно, потому-то о предметахъ и людяхъ судятъ неправильно, смотрятъ на нихъ ошибочно, съ ними обращаются превратно. Такимъ-то образомъ воспитаніе порождаетъ искаженные умы, и нерѣдко случается, что въ юности, послѣ долгаго ученія и чтенія, мы выступаемъ въ свѣтъ частью глупыми, частью изуродованными и поступаемъ въ немъ то трусливо, то дерзко, оттого что голова у насъ полна понятій, которыя мы теперь пытаемся примѣнить, но то и дѣло примѣняемъ превратно. Вотъ плоды того, что послѣдующее предпосылается предыдущему, что въ противность естественному ходу нашего духовнаго развитія, мы сперва получаемъ понятія, а наконецъ уже представленія; и въ самомъ дѣлѣ, вмѣсто того чтобы развить въ отрокѣ способность самому познавать, судить и мыслить, воспитатели хлопочутъ только о томъ, чтобы набить его голову чуждыми готовыми мыслями. Впослѣдствіи уже приходится исправлять долгимъ опытомъ всѣ возникшія вслѣдствіе ошибочно примѣняемыхъ понятій сужденія. Это рѣдко удастся вполнѣ. Оттого-то изъ ученыхъ немногіе лишь обладаютъ здравымъ человѣческимъ смысломъ, какой сплошь да рядомъ встрѣчается у совершенныхъ неучей.

Вслѣдствіе сказаннаго главное дѣло воспитанія состоитъ въ томъ, чтобы къ познанію міра, котораго достичь мы считаемъ цѣлью образованія, приступлено было съ настоящаго конца. Но это, какъ показано, основано главнѣйше на томъ, чтобы въ каждомъ дѣлѣ представленіе предшествовало понятію, затѣмъ также болѣе тѣсное понятіе болѣе широкому, и чтобы такимъ образомъ все ученіе совершалось въ извѣстномъ порядкѣ, въ какомъ понятія о вещахъ очевидно предполагаютъ другъ друга. Но если въ этомъ ряду окажется пробѣлъ, то возникнутъ недостаточныя, а изъ нихъ ложныя понятія и наконецъ въ индивидуальномъ видѣ искаженное міровоззрѣніе, какое почти всякій изъ насъ подолгу, а большинство

даже навсегда сохраняетъ въ своемъ умѣ. Если провѣримъ сами себя, то убѣдимся, что истинное или ясное пониманіе о нѣкоторыхъ, довольно простыхъ вещахъ и условіяхъ возникло въ насъ лишь въ весьма зрѣломъ возрастѣ, иногда даже внезапно. Въ такомъ случаѣ тутъ имѣлось какъ бы темное мѣсто въ нашемъ познаніи міра, происшедшее вслѣдствіе какого-нибудь пробѣла въ нашемъ первоначальномъ воспитаніи, все равно, было ли оно искусственное при посредствѣ людей, или просто естественное, путемъ собственнаго опыта.

Поэтому необходимо было бы изслѣдовать настоящій естественный, постепенный переходъ познаній, такъ чтобы потомъ согласно съ этимъ методически ознакомить дѣтей съ вещами и условіями міра, не внося въ ихъ головы никакихъ нелѣпостей, которыя часто ничѣмъ впослѣдствіи не выбьешь. Для этого прежде всего надо предупреждать, чтобы дѣти не употребляли словъ, съ которыми они не связываютъ никакихъ ясныхъ понятій *). Главное дѣло всегда состоитъ въ томъ, чтобы представленія предшествовали понятіямъ, а не наоборотъ, что составляетъ правда обыкновенный, но все-таки неблагопріятный случай; все равно если бъ дитя на свѣтъ появлялось ногами впередъ, или если бъ стихи слѣдовали за риѳмами. И дѣйствительно, тогда какъ умъ дитяти еще бѣденъ представленіями, ему уже навязываютъ понятія и сужденія, словомъ—настоящіе предразсудки: этотъ готовый аппаратъ оно вноситъ затѣмъ въ представленіе и опытъ; слѣдовало бы наоборотъ, изъ послѣднихъ сложиться понятіямъ. Представленіе многосторонне и богато, а потому оно не можетъ сравниться въ краткости и быстротѣ съ отвлеченнымъ понятіемъ, которое скоро справляется со всякимъ дѣломъ: вслѣдствіе этого оно лишь поздно и даже едва ли когда нибудь исправитъ такія предвзятыя понятія. И въ самомъ дѣлѣ, въ какомъ бы смыслѣ представленіе ни противорѣчило послѣднему, но всякое такое противорѣчіе его заранѣе уже отвергается какъ одностороннее, мало того, оно даже прямо отрицается, и его вовсе не хотятъ видѣть, лишь бы не повредить предвзятому понятію. Такимъ образомъ иной человѣкъ всю свою жизнь носится съ нелѣпостями, бреднями, грёзами, выдумками и предразсудками, доходящими до умопомѣшательства. Вѣдь онъ никогда и не попытался даже извлечь самъ собою основательныя понятія изъ представленій и опыта, оттого что ему все досталось готовымъ: вслѣдствіе этого онъ, такъ же какъ и боль-

*) Даже дѣти большею частью заражены зловредною наклонностью, вмѣсто того чтобы понять вещь, удовольствоваться одними словами и заучить ихъ наизусть, съ тѣмъ чтобы въ случаѣ нужды отдѣлаться ими. Эта наклонность остается навсегда, вслѣдствіе чего у нѣкоторыхъ ученыхъ все знаніе состоитъ просто изъ набора словъ.

шинство людей, дѣлается поверхностнымъ и мелкимъ. Вотъ почему въ дѣтствѣ и слѣдовало бы напротивъ поддержать естественный путь умственнаго образованія. Ни одно понятіе не должно бы вводиться иначе какъ путемъ представленія, ни утверждаться также по крайней мѣрѣ помимо послѣдняго. Въ такомъ случаѣ дитя получило бы немногія, но основательныя и правильныя понятія. Оно научилось бы мѣрить вещи своимъ собственнымъ, а не чужимъ мѣриломъ. Тогда оно не усвоило бы себѣ множества бредней и предразсудковъ, на искорененіе которыхъ приходится потратить впослѣдствіи лучшую долю опыта и житейской школы; и умъ его навсегда привыкъ бы къ основательности, ясности, къ собственному сужденію и безпристрастію.

Вообще дѣтямъ во всѣхъ отношеніяхъ слѣдовало бы изучать жизнь прежде всего не по копіи, а по оригиналу. Потому, не торопитесь давать имъ книги въ руки, а вмѣсто того знакомьте ихъ постепенно съ вещами и человѣческими условіями. Имѣйте главнѣйше въ виду руководить ихъ къ чистому пониманію дѣйствительности и довести ихъ до того, чтобы они непосредственно изъ дѣйствительнаго міра черпали понятія и составляли ихъ согласно съ нимъ, а не заимствовали ихъ изъ книгъ, побасенокъ или рѣчей постороннихъ лицъ, и не вносили уже готовыми въ дѣйствительность, которую въ такомъ случаѣ, наполнивъ голову химерами, они частью ложно постигаютъ, частью безплодно пытаются преобразить по своимъ бреднямъ и вслѣдствіе этого впадаютъ какъ въ теоретическое, такъ и въ практическое заблужденіе. Въ самомъ дѣлѣ, чрезвычайно много вреда наносятъ привитыя химеры и возникшіе изъ нихъ предразсудки: пріобрѣтаемое нами впослѣдствіи въ свѣтѣ и дѣйствительной жизни воспитаніе приходится употребить главнѣйше на искорененіе ихъ. На этомъ и основанъ сообщаемый Діогеномъ Лаэрціемъ (VI. 7) отвѣтъ А н т и с ѳ е н а: ἐρωτηθεὶς τι τῶν μαθημάτιον ἀναγκαιότατον, ἔφη, „τὰ κατὰ ἀπομαθεῖν“. (interrogatus quaenam esset disciplina maxime necessaria, mala, inquit, dediscere) *).

Рано внѣдрившіяся заблужденія неискоренимы, и разсудокъ созрѣваетъ позже всего; потому-то именно и слѣдуетъ дѣтей до шестнадцатилѣтняго возраста устранять отъ всякихъ ученій, въ которыхъ могутъ встрѣчаться крупныя заблужденія; итакъ — отъ философіи, религіи и всякаго рода общихъ воззрѣній. Заставляйте ихъ напротивъ заниматься такими предметами въ которыхъ невозможны подобныя заблужденія, какъ напр. математика, или въ которыхъ они не черезъ-чуръ опасны, какъ напр. языки, естество-

---

*) Когда его спросили, какая изъ наукъ самая необходимая? онъ отвѣчалъ: отучиться отъ дурного.

вѣдѣнье, исторія и т. п., и вообще въ каждомъ возрастѣ только такими науками, которыя ему доступны, вполнѣ и совершенно понятны. Отрочество и юность — это пора для собиранія данныхъ и для спеціальнаго и основательнаго изученія частностей; напротивъ того, сужденіе необходимо пока устранить вообще и до поры до времени отложить всякія окончательныя толкованія. Вѣдь разсудокъ предполагаетъ зрѣлость и опытъ, а потому оставьте его пока въ покоѣ и берегитесь, какъ бы не предупредить его запечатлѣніемъ разныхъ предразсудковъ и тѣмъ не повредить ему навсегда.

Слѣдуетъ напротивъ того налечь особенно на память, такъ какъ въ молодости она обладаетъ наибольшею силою и цѣпкостью, но все-таки съ самымъ тщательнымъ, по зрѣломъ обсужденіи сдѣланнымъ выборомъ. Такъ какъ все хорошо изучаемое въ молодости удерживается навсегда, то этою драгоцѣнною способностью необходимо воспользоваться для скопленія наибольшаго по возможности запаса. Если припомнимъ, какъ глубоко врѣзались въ нашу память лица, которыхъ мы знали въ первыя двѣнадцать лѣтъ нашей жизни, какъ неизгладимо запечатлѣлись событія того времени и вообще почти все, что мы тогда переиспытали, слышали, изучали; то весьма естественною окажется мысль основать воспитаніе на воспріимчивости и цѣпкости молодого ума, уряжая всѣ впечатлѣнія строго методически и систематично по предписаніямъ и правиламъ. Но такъ какъ человѣкъ пользуется лишь немногими годами молодости, и ёмкость памяти вообще, а тѣмъ болѣе еще у нѣкоторыхъ индивидуальныхъ личностей, все-таки ограничена, то все дѣло въ томъ, чтобы наполнить ее самымъ существеннымъ и важнымъ изъ всякаго рода предметовъ, изгоняя затѣмъ все остальное. Этотъ выборъ долженъ быть сдѣланъ по самомъ зрѣломъ обсужденіи и результатъ его утвержденъ самыми лучшими умами и знатоками по каждому изъ предметовъ. Въ основу должно положить выборку всего, что необходимо и важно знать для человѣка вообще и для каждаго промысла и ремесла въ частности. Необходимыя знанія слѣдуетъ распредѣлить въ постепенно расширяющихся курсахъ или энциклопедіяхъ, смотря по степени всеобщаго образованія, какое предназначено каждому сообразно съ его внѣшними условіями, т. е. начиная съ ограниченныхъ размѣровъ первоначальнаго обученія и доходя до совокупности всѣхъ учебныхъ предметовъ философскаго факультета. А важныя знанія придется затѣмъ предоставить на выборъ настоящимъ знатокамъ дѣла. Все это вмѣстѣ образовало бы спеціально составленный для интеллеткуальнаго воспитанія уставъ, который каждое десятилѣтіе подлежалъ бы конечно пересмотру. Благодаря такимъ учрежденіямъ, мы могли бы очень выгодно воспользо-

ваться крѣпостью молодой памяти и передать превосходный матеріалъ выступающему впослѣдствіи разсудку.

Зрѣлость познанія, т. е. совершенство, какого оно можетъ достичь въ единичномъ человѣкѣ, состоитъ въ томъ, чтобы образовалась строгая связь между всѣми его отвлеченными понятіями и наглядными постиженіями; такъ чтобы каждое изъ его понятій, непосредственно или посредственно, опиралось на наглядной основѣ, благодаря которой оно только и имѣетъ реальное значеніе; и сверхъ того, чтобы каждую встрѣчающуюся ему наглядку онъ въ состояніи былъ подчинить правильному соотвѣтствующему ей понятію. Такая зрѣлость обусловливается однимъ только опытомъ, а слѣдовательно также временемъ. И дѣйствительно, такъ какъ наши наглядныя и наши отвлеченныя познанія мы пріобрѣтаемъ большею частью порознь, первыя естественнымъ путемъ, а послѣднія путемъ хорошаго и дурнаго преподаванія и передачи отъ другихъ лицъ, то въ молодости по большой части мало согласія и связи между нашими посредствомъ простыхъ словъ упроченными понятіями и нашимъ черезъ наглядку пріобрѣтеннымъ реальнымъ познаніемъ. Какъ тѣ такъ и это лишь исподоволь сближаются между собою и взаимно исправляютъ другъ друга: но зрѣлость познанія наступаетъ только тогда, когда они вполнѣ уже срослись другъ съ другомъ. Эта зрѣлость вовсе не зависитъ впрочемъ отъ большаго или меньшаго совершенства каждаго изъ насъ, которое основано не на связи между отвлеченнымъ и интуитивнымъ познаніемъ, а напротивъ на интенсивной степени того и другого.

Необходимое для практическаго человѣка ученіе состоитъ въ достиженіи точнаго и основательнаго знанія всего, что собственно на свѣтѣ совершается: но оно же и наиболѣе продолжительное, потому что длится до глубокой старости, да и тутъ мы едва ли еще доучились; тогда какъ въ наукахъ мы уже въ юности одолѣваемъ важнѣйшее. Въ познаніяхъ перваго рода отроку и юношѣ, какъ новичкамъ, приходится изучать первые и наиболѣе трудные уроки; но часто и въ зрѣломъ даже возрастѣ необходимо многому доучиваться. Такая и сама по себѣ уже значительная трудность дѣла усугубляется еще романами, изображающими ходъ событій и человѣческихъ дѣйствій вовсе не такъ, какъ онъ собственно совершается въ дѣйствительности. А между тѣмъ все это воспринимается съ юношескою легковѣрностью и усвоивается умомъ; и вотъ — вмѣсто просто отрицательнаго невѣдѣнья выступаетъ теперь цѣлая сѣть ложныхъ догадокъ въ видѣ положительнаго уже заблужденія, которое потомъ сбиваетъ съ толку даже школу опыта и выставляетъ ея ученія въ ложномъ свѣтѣ. Прежде юноша бродилъ во тьмѣ, теперь же блудящіе огоньки то и дѣло сбиваютъ его

съ пути: а дѣвочку и подавно. Романами имъ передаются совершенно ложные взгляды на жизнь и возбуждаются ожиданія, какія никогда не могутъ исполниться. Вотъ что большею частью крайне вредно отзывается на всю жизнь. Въ этомъ отношеніи рѣшительно въ выгодномъ положеніи находятся люди, которымъ въ молодости некогда было читать романы, какъ напр. ремесленники и т. п. Нѣкоторые изъ романовъ должны быть изъяты отъ такого упрека, они вліяютъ даже скорѣе въ противоположномъ смыслѣ: напр. Жиль-Блазъ и другія произведенія Лесажа (или скорѣе испанскіе ихъ оригиналы); потомъ еще Вакфильдскій священникъ и частью также романы Вальтеръ Скотта. Донъ Кихотъ и самъ можетъ послужить сатирическою картиной упомянутаго заблужденія".

32.

Фридрихъ Вильгельмъ Іосифъ Шеллингъ.

Шеллингъ, основатель системы абсолютнаго тождества, родился 27-го января 1775-го г. въ Леонбергѣ, что въ Швабіи; уже въ 1798-мъ г. въ Іенѣ вступилъ онъ въ должность профессора философіи, а вмѣстѣ съ тѣмъ и въ „лучшій расцвѣтъ своего поприща:" послѣ скоротечнаго „серебристаго блеска" въ Іенѣ, онъ отправился въ Вюрцбургъ, сдѣлался въ 1807-мъ г. дѣйствительнымъ членомъ Мюнхенской академіи наукъ, потомъ въ 1820-мъ г. читалъ нѣкоторое время лекціи философіи въ Эрлангенѣ, былъ возведенъ въ Мюнхенѣ въ разныя значительныя должности, и наконецъ въ 1840-мъ г. былъ приглашенъ на каѳедру философіи въ Берлинъ, „въ эту метрополію нѣмецкой философіи, въ этотъ городъ, имя котораго произносится прежде всѣхъ, когда рѣчь заходитъ объубѣжищѣ науки и поступательномъ образованіи въ Германіи."—Истина—таковы основныя идеи его философіи—можетъ состоять только въ совершенномъ согласіи знанія съ познаваемымъ, а потому истинное знаніе не что иное какъ само въ себѣ обоснованное органически развивающееся и вполнѣ отвѣчающее своему предмету знаніе. Сущность мыслящаго и сущаго, души и тѣла, одна и таже; они только разныя формы одной и той же сути. Изъ этого единства бытія и знанія слѣдуетъ, что духъ, будучи по своей сути одвороденъ съ предметами, можетъ познавая изобразить предметы такими, каковы они въ самой ихъ сущности. Такое спекулятивное познаніе разума постигаетъ въ идеяхъ сущность вещей. Но съ по-

мощью чувствъ человѣкъ путемъ умозрѣнія приводитъ эти идеи въ сознаніе, а искусство умозрѣнія, развивать идеи, называется діалектикой: она преподаетъ методъ конструкціи, поучая опредѣлять отношеніе всякаго познанія какъ къ основной идеѣ истины, такъ точно и къ сроднымъ знаніямъ. Посредствомъ этого метода постигается абсолютное. Послѣднее состоитъ въ единствѣ духовнаго и тѣлеснаго и обнаруживается во всеобъемлющей жизни природы въ видѣ начала образующаго все сущее вслѣдствіе борьбы противоположныхъ силъ по всеобщему закону полярности. Богъ не что иное какъ бытіе и причина всего сущаго. Онъ одинъ и всецѣло наполняетъ сферу дѣйствительности; внѣ Его немыслима никакая дѣйствительность; Богъ въ сущности природа и природа въ сущности Богъ.

Непосредственно педагогики Шеллингъ коснулся однѣми только своими „Лекціями о методѣ академическихъ занятій." Онъ хотѣлъ воспрепятствовать этимъ, чтобы студенты, поступая въ университетъ, „не предавались безъ толку и неправильно всѣмъ возможнымъ наукамъ, чтобы они не бросались во всѣ стороны, не добравшись хотя въ одной изъ нихъ до самаго корня." Онъ поэтому имѣетъ въ виду сообщить имъ общія правила о цѣли, способѣ, о совокупности и объ особенныхъ предметахъ академическаго курса. При этомъ онъ исходитъ отъ идеи безусловнаго по себѣ знанія, которое по настоящему только одно и въ которомъ вообще всякое знаніе также только одно,—отъ идеи того первичнаго знанія, которое, разбиваясь лишь на разныхъ ступеняхъ идеальнаго міра явленій на вѣтви, распространяется по всему неизмѣримому древу познанія. Это знаніе всѣхъ знаній немыслимо безъ предположенія, что одинъ только истинный идеалъ, притомъ безъ всякаго дальнѣйшаго посредства, составляетъ именно истинно реальное, и что послѣднее вполнѣ содержится въ первомъ. А этотъ идеалъ не что иное какъ идея абсолютнаго, которая и заключается въ томъ, что послѣдняя въ отношеніи къ первому такое же бытіе. Вслѣдствіе этого первичнаго знанія всякое другое содержится въ абсолютномъ и само абсолютно; всякое знаніе, не опирающееся на первичное, лишено реальности значенія. Знаніе во всемъ своемъ составѣ одно, такое же абсолютное проявленіе единой вселенной, въ которой бытіе или природа—другое. Въ области реальнаго господствуетъ конечность, а въ области идеальнаго безконечность; первое всилу необходимости таково, каково оно на самомъ дѣлѣ; а послѣднее должно быть таковымъ вслѣдствіе свободы. Человѣкъ, вообще разумное существо, поставленъ, чтобы быть дополненіемъ міроявленія: изъ человѣка, изъ его дѣятельности должно развиваться то, чего не достаетъ для полноты откровенія Божія, такъ какъ природа хотя и пріемлетъ всецѣло божественное существо, но только въ реальномъ; а ра-

зумное существо должно выразить образъ той же божественной природы какова она сама въ себѣ, слѣдовательно въ идеальномъ.— Главною наукою, изображающею объективно абсолютную индиферентную точку, въ которой реальный и идеальный міръ представляется единымъ, будетъ непосредственное знаніе абсолютнаго и божественнаго, т е. теологія. Реальная сторона, наука о природѣ, поскольку она положительна, есть знаніе организма, медицина; идеальная сторона, наука объ исторіи, поскольку лучшее произведеніе послѣдней состоитъ въ развитіи права, есть юриспруденція. Теологія — это высшій факультетъ, оттого что въ ней опредмечено сокровеннѣйшее содержаніе философіи; такъ какъ идеальное не что иное какъ высшая потенція реальнаго, то и слѣдуетъ, что юридическій факультетъ предшествуетъ медицинскому. Философія, будучи вообще и во всѣхъ отношеніяхъ абсолютнымъ способомъ познанія, имѣющимъ основою и предметомъ первичное знаніе непосредственно и само по себѣ, не можетъ поэтому составить особый факультетъ; истинную объективность философіи составляетъ только искусство, къ четвертому факультету и должны бы относиться искусства. Философія искусства — это необходимая цѣль философа, который въ немъ какъ въ магическомъ и символическомъ зеркалѣ созерцаетъ сокровенную суть своей науки. Благодаря ей вдохновенный естествоиспытатель научается символически познавать въ произведеніяхъ искусства истинные первообразы формъ встрѣчающихся въ природѣ только въ спутанномъ видѣ, и способъ какъ изъ нихъ происходятъ чувственные предметы. Поступательное движеніе, просвѣтленіе и переходъ къ абсолютному состоянію, будучи свойствомъ исторіи, присуще въ искусствѣ, которое предвосхищаетъ вѣчность, составляетъ рай жизни и находится по истинѣ въ ея средоточіи.

Въ этихъ воззрѣніяхъ Шеллингъ соорудилъ органическое цѣлое науки, представилъ живую связь между знаніями и такимъ образомъ указалъ конечно учащейся молодежи на единство въ многообразіи университетскихъ наукъ, а въ то же время и на относительное право каждаго изъ отдѣльныхъ положительныхъ знаній.

Но философія Шеллинга для педагогики была еще важнѣе этого вліянія лекцій на академическую молодежь и на ея занятія вообще въ томъ отношеніи, что она отрицаетъ познаніе человѣческой природы безъ помощи науки, что отдѣльное изслѣдованіе единичнаго она считаетъ ложною отвлеченностью, такъ какъ жизнь единичнаго не отдѣлима отъ цѣлаго, а напротивъ, въ немъ только и обладаетъ истиннымъ бытіемъ — что она поэтому вводитъ въ надлежащіе предѣлы эмпирическую психологію Кантовской шко-

лы и цѣлью воспитанія считаетъ развитіе идеи рода въ единичной особи.

Въ этомъ духѣ *І. Вагнеръ* (род. 1775) написалъ свою „Философію педагогики“ (1803) и опредѣлилъ ступени развитія человѣчества, а сверхъ того представилъ критику способовъ воспитанія и методовъ. Педагогика по немъ не что иное какъ искусство возбуждать; и въ его „Системѣ обученія“ (1821) совокупность воспитанія полагается въ господствѣ всѣхъ вліяній на воспитанника: дитя только вліяніемъ извнѣ можетъ дойти до самостоятельности взрослаго человѣка, такъ что научное цѣлесообразное примѣненіе и исполненіе этихъ вліяній собственно и составляетъ воспитаніе. Б. Г. Блашэ (ум. 1832) въ своемъ „Руководствѣ къ педагогикѣ“ также пытался примѣнить философію Шеллинга къ условіямъ воспитанія и энергично ратовалъ противъ заблужденія, будто воспитаніе вовсе не нуждается въ научной системѣ. По его мысли воспитаніе имѣетъ цѣлью образованіе вообще; суть и форму образованія составляютъ искусства и науки, дающія все содержаніе человѣческаго просвѣщенія; въ воспитаніи представляется идея зарожденія на высшей ступени откровенія; а педагогика не что иное какъ теорія духовнаго зарожденія, такъ что эта теорія не въ состояніи выступить отдѣльно, а напротивъ, научно слагается одновременно и вмѣстѣ съ возникшимъ вслѣдствіе воспитанія цѣлымъ, и что слѣдовательно научная педагогика возможна только тогда, когда заодно съ сущностью воспитанія постигнется въ то же время и совокупность какъ наукъ, такъ и искусствъ въ ихъ органической связи. *І. Б. Гразеръ* систематически примѣнилъ къ педагогикѣ основныя идеи Шеллинга и вслѣдствіе того поставилъ цѣлью воспитанія развитіе идеи рода въ единичной особи.

33.

Георгъ Фридрихъ Вильгельмъ Гегель

родился 27-го августа 1770-го г. въ Штутгартѣ. Кончивъ курсъ наукъ въ Тюбингенѣ и пробывъ нѣсколько лѣтъ домашнимъ учителемъ, онъ въ 1801-мъ г. поступилъ доцентомъ философіи въ Іену, написалъ при раздававшемся въ битвѣ подъ Іеною громѣ пушекъ свое главное твореніе, „Феноменологія духа“; достигши съ 1818-го г. вершинной точки своей славы, онъ былъ приглашенъ Альтенштейномъ въ Берлинскій университетъ. Гегель умеръ 14-го ноября

1831-го г., исполнивъ обѣтъ, заявленный имъ въ юношескомъ стихотвореніи къ другу Гёльдерлину:

Для вольной истины лишь жить,
И никогда не мириться съ правиломъ,
Подчиняющимъ себѣ и мнѣніе и чувство!

Всѣ противоположности сливаются въ единствѣ всеобъемлющаго бытія, т. е. абсолютнаго: вотъ основная мысль Гегелевой философіи. Но это сліяніе противоположностей отнюдь не спокойное, косное единство, а напротивъ, это живой процессъ безъ начала и конца, вѣчно поступательное движеніе, посредствомъ котораго субстанціальное, безличное, безусловное, дѣйствующее только по своимъ собственнымъ законамъ и формамъ мышленіе представляетъ и осуществляетъ содержаніе чистыхъ опредѣленій понятій въ формѣ внѣшняго бытія. Путемъ этого представленія абсолютная идея, или разумъ, доходитъ до проявленія самой себя, и вслѣдствіе этого она по себѣ то же самое, что и сама въ себѣ. Абсолютная идея проявляется въ трехъ неразрывныхъ другъ отъ друга и переходящихъ одинъ въ другой моментахъ: а именно она 1) идея сама по себѣ, т. е. чистая логическая — въ отвлеченномъ элементѣ мышленія; она 2) идея въ ея инобытіи или во внѣшности, т. е. въ природѣ; она 3) возвратившаяся къ себѣ изъ инобытности идея, т. е. духъ; согласно съ этимъ органическое цѣлое философіи расчленяется на логику, натурфилософію и философію духа.

Въ этомъ научномъ организмѣ педагогика занимаетъ мѣсто какъ прикладная психологія и этика. Разсуждая о образованіи не въ особомъ трудѣ, а только мимоходомъ въ разныхъ философскихъ сочиненіяхъ, Гегель сознательно основалъ воспитаніе на изученіи человѣческой природы, на началахъ психологіи и этики и разсматривалъ человѣка какъ звено въ громадномъ цѣломъ всемірной исторіи, которая не что иное какъ изображеніе и осуществленіе божественнаго на землѣ, какъ поступательное движеніе въ сознаніи свободы. Педагогика по его словамъ искусство сдѣлать человѣка нравственнымъ: она разсматриваетъ человѣка въ естественномъ видѣ и указываетъ путь, какъ вновь возродить его, какъ преобразить его первую натуру во вторую духовную, съ тѣмъ чтобы это духовное стало въ немъ привычкой. Положительно и существенно то, что подростающій человѣкъ, питаемый грудью всеобщей нравственности, живетъ въ абсолютномъ созерцаніи ея сначала какъ бы чуждаго существа, потомъ все болѣе и болѣе постигаетъ ее и такимъ путемъ переходитъ во всеобщій духъ Этотъ духъ необходимо довесть до отрѣшенія отъ его особенностей, до знанія и хотѣнія всеобщаго начала, до воспріятія существую-

щаго общаго просвѣщенія: такое преобразованіе души, и только оно называется воспитаніемъ. Возрожденіе духа изъ естественнаго невѣдѣнья совершается чрезъ преподаваніе и чрезъ опирающуюся на свидѣтельство духа вѣру въ объективную истину содержанія. Что же касается до непосредственнаго знанія о Богѣ, о правдѣ и нравственности, то по опыту уже знаемъ, какъ существенно необходимо воспитаніе. Человѣкъ только путемъ образованія дѣлается тѣмъ, чѣмъ онъ долженъ быть какъ человѣкъ: образованіе въ его абсолютномъ назначеніи, это — высвобожденіе, и дѣло высшаго высвобожденія, это — именно абсолютный переходъ къ не непосредственной, не естественной уже, а напротивъ, къ духовной, точно также возведенной въ образъ всеобщаго безконечно субъективной субстанціи нравственности. Образованіе бываетъ какъ теоретическое, такъ и практическое. Къ теоретическому образованію кромѣ разнообразія и точности знанія и кромѣ всеобщности точекъ зрѣнія, съ какихъ слѣдуетъ обсуждать предметы, принадлежитъ еще пониманіе объектовъ въ ихъ свободной самостоятельности, безъ субъективнаго интереса. Практическое образованіе состоитъ въ томъ, чтобы человѣкъ, удовлетворяя естественнымъ потребностямъ и влеченіямъ, проявилъ разсудительность и умѣренность, какія лежатъ въ предѣлахъ необходимости, а именно самосохраненія. Такое образованіе должно быть усвоено путемъ воспитанія.

Важнѣйшій элементъ воспитанія — семья, и вліяніе матери на ребенка — самый плодотворный моментъ въ ней.

Во чревѣ матери уже начинается вліяніе ея на ребенка. Новорожденный младенецъ не обладаетъ еще собственно никакою индивидуальностью: его жизнь подобна жизни растенія. Выходя изъ растительнаго состоянія, въ которомъ младенецъ находится во чревѣ матери, на свѣтъ, онъ переходитъ къ животному образу жизни. Рожденіе поэтому ужасный скачёкъ. Вслѣдствіе его младенецъ изъ состоянія вполнѣ безпротивоположной жизни выступаетъ въ состояніе обособленія — въ сношеніе съ свѣтомъ и воздухомъ и вообще въ развивающееся все болѣе отношеніе къ объединенной предметности, а именно къ объединенной пищѣ. Сначала дитя является въ гораздо большей зависимости и безпомощности, нежели животныя. Но при этомъ обнаруживается уже вмѣстѣ и высшая его натура. Младенецъ тотчасъ же невоздержно, громко, властно заявляетъ о своихъ нуждахъ. Животное безмолствуетъ или однимъ только стономъ выражаетъ свою боль, тогда какъ младенецъ крикомъ обнаруживаетъ чувство своей потребности: въ этой невольной дѣятельности младенца тотчасъ же высказывается присущая ему увѣренность въ томъ, что онъ вправѣ требовать отъ внѣшняго

міра удовлетворенія своимъ потребностямъ. Касательно духовнаго развитія ребенка въ этотъ первый возрастъ его жизни можемъ только подтвердить, что человѣкъ никогда не научается такъ многому, какъ въ этотъ періодъ. Тутъ дитя мало по малу освоивается со всѣми особенностями чувственнаго міра. Оно отъ ощущенія восходитъ къ наглядкѣ. Сначала оно имѣетъ одно только ощущеніе о свѣтѣ, благодаря которому передъ нимъ являются предметы. Вслѣдствіе этого простого ощущенія младенецъ покушается хватать отдаленный предметъ какъ будто бы онъ былъ вблизи. Но благодаря чувству осязанія дитя оріентируется относительно разстоянія. Такимъ образомъ оно освоивается съ глазомѣромъ и вообще выдѣляетъ изъ себя наружное. Въ этотъ же возрастъ дитя познаетъ, что внѣшніе предметы представляютъ сопротивленіе отпоръ.

Переходъ отъ младенчества къ отрочеству проявляется въ томъ, что въ ребенкѣ развивается дѣятельность относительно внѣшняго міра. У него прорѣзываются зубы, онъ учится стоять, ходить, говорить. Человѣку свойственно стоять прямо, и это достигается только при посредствѣ его воли; человѣкъ стоитъ только, если хочетъ стоять; мы падаемъ, коль скоро не хотимъ болѣе стоять; слѣдовательно способность стоять не что иное какъ привычка воли къ этому. Еще болѣе свободное отношеніе къ внѣшнему міру человѣкъ пріобрѣтаетъ умѣньемъ ходить; благодаря этому онъ уничтожаетъ разрозненность въ постранствѣ и выбираетъ самъ себѣ мѣсто. Но языкъ оспособляетъ человѣка постигать предметы какъ общіе, доходить до сознанія своей собственной всеобщности, до выраженія своего „я“. Это постиженіе своего „я“ крайне важный моментъ въ духовномъ развитіи ребенка; съ этихъ поръ онъ изъ своего погруженія во внѣшнемъ мірѣ начинаетъ переходить къ ощущенію себя въ самомъ себѣ. Такая возникающая самостоятельность обнаруживается прежде всего тѣмъ, что дитя учится играть съ чувственными предметами. Но самое разумное, что дѣти могутъ сдѣлать съ своею игрушкою, это — сломать ее.

Переходя отъ игръ къ нешуточному ученію дитя подрастаетъ въ отрока. Въ эту пору дѣти становятся любопытны, особенно до исторій; они добиваются тѣхъ представленій, которыя не даются имъ непосредственно. Но главное дѣло состоитъ здѣсь въ пробудившемся въ нихъ чувствѣ, что они еще не то, чѣмъ бы должны быть — и въ живомъ желаніи сдѣлаться подобными взрослымъ, среди которыхъ они живутъ. Отсюда проистекаетъ страсть къ подражанію въ дѣтяхъ. Между тѣмъ какъ чувство непосредственнаго единства съ родителями служитъ какъ бы духовнымъ материнскимъ молокомъ, питаясь которымъ дѣти развивают-

ся, въ то же время они вслѣдствіе собственной ихъ потребности стать большими воспитываясь ростутъ. Это собственное стремленіе дѣтей воспитываться составляетъ существенный моментъ всякаго воспитанія. Но такъ какъ отрокъ находится еще въ состояніи непосредственности, то высшая цѣль, до которой онъ долженъ подняться, является ему не въ формѣ всеобщности или предмета, а напротивъ, въ образѣ даннаго начала, единичной личности, авторитета. Отрокъ стремится познать того или другого мужа, составляющаго его идеалъ, и подражать ему; только въ такомъ конкретномъ видѣ дитя и созерцаетъ въ этомъ состояніи свое собственное существо. А потому, все, чему слѣдуетъ обучать отрока, должно задавать и сообщать ему съ авторитетомъ; ему присуще чувство, что это данное выше его. Такое чувство необходимо тщательно поддерживать въ воспитаніи. Поэтому слѣдуетъ считать совершенною нелѣпостью игривую педагогику, которая все серьёзное сообщаетъ дѣтямъ въ видѣ забавы и требуетъ отъ воспитателей, чтобы они снисходили къ ребяческому смыслу учениковъ, вмѣсто того, чтобы поднять ихъ до серьёзнаго изученія предмета. Такое игривое воспитаніе можетъ повести отрока на всю жизнь къ тому, что онъ на все будетъ смотрѣть съ чувствомъ презрѣнія. Такое же жалкое послѣдствіе можетъ выйти отъ предлагаемаго безразсудными педагогами средства, то и дѣло заставлять дѣтей умничать; вслѣдствіе этого они легко становятся нахальными. Необходимо конечно пробуждать собственное мышленіе дѣтей; но не слѣдуетъ достоинство предмета предавать на произволъ ихъ недозрѣлаго, суетнаго ума. Что сверхъ того касается другой стороны воспитанія—дисциплины,—то нельзя допускать, чтобы отрокъ предавался собственному произволу; онъ долженъ повиноваться, чтобы научиться повелѣвать. Повиновеніе—начало всякой мудрости; потому что этимъ путемъ не постигающая еще, но избравшая себѣ цѣлью все истинное, объективное, слѣдовательно не вполнѣ еще самостоятельная и свободная, а скорѣе неготовая воля признаетъ въ себѣ перешедшую къ ней извнѣ разумную волю и дѣлаетъ ее мало по малу своею. Если, наоборотъ, позволяютъ дѣтямъ все, что имъ вздумается,—если сверхъ того поступаютъ дотого глупо, что поддерживаютъ доводами ихъ прихоти; то впадаютъ въ самый дурной способъ воспитанія, и въ дѣтяхъ внѣдряется жалкое поползновеніе къ особымъ причудамъ и сумасбродному умничанью, сверхъ того своекорыстный интересъ—этотъ корень всякаго зла. По природѣ младенецъ ни золъ, ни добръ, такъ какъ сначала онъ не имѣетъ сознанія ни о добрѣ, ни о злѣ. Считать такую невѣдущую невинность идеаломъ и тосковать по ней было бы нелѣпо; она ни-

чего не стоитъ и ея хватитъ не надолго. Въ младенцѣ скоро обнаруживается своенравіе и зло. Это своенравіе необходимо сломить дисциплиною,—этотъ зародышъ зла необходимо искоренить ею.

Относительно другой стороны воспитанія—т. е. преподаванія—слѣдуетъ замѣтить: оно разумно начинаетъ съ самаго отвлеченнаго, что только можетъ постичь дѣтскій умъ. А именно съ буквъ. Онѣ предполагаютъ такую отвлеченность, до которой не дошли еще цѣлые народы, напримѣръ даже Китайцы. Языкъ вообще тотъ неуловимый элементъ, то чувственно-нечувственное, благодаря расширяющемуся знанію котораго умъ ребенка все болѣе возносится надъ чувственнымъ, единичнымъ ко всеобщему, къ мышленію. Въ этомъ оспособленіи къ мысли и состоитъ самая большая польза первоначальнаго преподаванія. Отрокъ впрочемъ доходитъ только до представляющаго мышленія; міръ существуетъ только для его представленія; онъ изучаетъ свойства вещей, знакомится съ условіями естественнаго и духовнаго міра, интересуется предметами, а между тѣмъ не постигаетъ еще міра въ его внутренней связи. До этого познанія онъ доходитъ лишь въ зрѣломъ возрастѣ. Но нельзя отрицать у отрока хотя не совершенное пониманіе естественнаго и духовнаго. Поэтому надо считать заблужденіемъ, если утверждаютъ: отрокъ вовсе еще не понимаетъ ни религіи, ни права, а потому и не слѣдуетъ докучать ему этими предметами, вообще не должно навязывать ему представленія, а напротивъ, доставлять случаи къ собственному опыту и довольствоваться, тѣмъ чтобы его возбуждала одна только чувственная дѣйствительность. Въ древности уже дѣтямъ не позволяли подолгу застаиваться на чувственномъ. А современному духу присущъ еще совсѣмъ иной подъемъ надъ чувственностью,—болѣе сильное углубленіе въ его внутренній міръ, нежели въ античномъ духѣ. Поэтому теперь необходимо сверхчувственный міръ рано уже пріурочить къ представленію отрока. Въ школѣ исполняется это въ гораздо высшей степени, нежели въ семьѣ. Въ послѣдней дитя пользуется своею непосредственною единичностью, его любятъ, каково бы ни было его поведеніе—хорошо или дурно. Въ школѣ, напротивъ того, эта непосредственность дитяти утрачиваетъ свое значеніе: здѣсь оно цѣнится лишь постольку, поскольку стóитъ того, поскольку оно исполняетъ что-нибудь; здѣсь его уже не просто любятъ, а разбираютъ и судятъ по всеобщимъ постановленіямъ, образуютъ съ помощью учебныхъ предметовъ по твердымъ правиламъ, вообще подчиняютъ общему уставу, запрещающему многое даже невинное само по себѣ, такъ какъ нельзя допустить, чтобы всѣ

сплошь это дѣлали. Такимъ образомъ школа составляетъ переходъ отъ семьи къ гражданскому обществу. Впрочемъ къ послѣднему отрокъ имѣетъ лишь неопредѣленное отношеніе; интересъ его дѣлится еще между ученіемъ и игрою. Учеба—такое движеніе духа, чтобы въ него входило не чуждое, а чтобы для него проявилось только его собственное существо, хотя бы онъ и не сознавалъ этого. Важно, чтобы молодежь отъ простого воспринятія перешла къ самостоятельному занятію, къ собственнымъ усиліямъ; потому что учеба въ видѣ простого воспринятія и дѣла памяти крайне недостаточная сторона преподаванія.—Существенные моменты при учебѣ—вниманіе и память. Вниманіе требуетъ напряженія, такъ какъ человѣкъ, желая усвоить себѣ какой нибудь предметъ, долженъ отвлечься отъ всего остального, отъ множества въ его головѣ вращающихся вещей, отъ своихъ интересовъ, даже отъ своей собственной личности, и пристально углубиться въ дѣло, не вдаваясь въ рефлекцію, предоставить ему полное господство или сосредоточиться на немъ. Итакъ, вниманіе состоитъ въ отрицаніи собственнаго произвола и въ самоотреченіи ради предмета; эти два момента необходимы для развитія ума, хотя ихъ считаютъ излишними для такъ называемаго знатнаго образованія, которое будто бы уже способно совладать со всѣмъ,—стать выше всего. Молодость обладаетъ обширною памятью, оттого что не предается еще мышленію. Но великія личности также почти всегда отличаются хорошею памятью. Вѣдь человѣкъ удерживаетъ то, что его интересуетъ, а глубокій умъ распространяетъ поприще своихъ интересовъ на множество предметовъ.

Отрокъ становится юношей, когда съ наступленіемъ зрѣлости въ немъ пробуждается родовая жизнь и начинаетъ добиваться себѣ удовлетворенія. Юноша вообще обращается къ существенному всеобщему; идеалъ его представляется ему, уже не такъ какъ отроку, въ лицѣ одного какого-нибудь человѣка, напротивъ, постигается имъ какъ нѣчто всеобщее, независимое отъ такой единичности. Но этотъ идеалъ въ юношѣ все еще отличается болѣе или менѣе субъективнымъ обликомъ; все равно, господствуетъ ли онъ въ немъ въ видѣ идеала любви и дружбы, или же всеобщаго міросостоянія. Въ этой субъективности существеннаго содержанія такого идеала заключается не только его противоположность къ наличному міру, но также и влеченіе устранить эту противоположность посредствомъ осуществленія идеала. Содержаніе послѣдняго внушаетъ юношѣ чувство энергіи; оттого онъ и мнитъ себя призваннымъ и властнымъ преобразовать все, или по крайней мѣрѣ вновь устроить міръ, расшатавшійся по его мнѣнію. Мечтательный духъ

юноши не сознаетъ, что содержащееся въ его идеалѣ существенно-всеобщее, по существу своему, уже достигло развитія и осуществленія въ мірѣ. Осуществленіе того всеобщаго ему кажется отпаденіемъ отъ него. И потому ему мнится, что свѣтъ не признаетъ ни его идеала, ни собственной его личности. Вслѣдствіе этого миръ, въ которомъ дитя живетъ со свѣтомъ, нарушается юношею. Благодаря такому влеченію къ идеалу юность повидимому и одарена болѣе благороднымъ духомъ и болѣе широкимъ безкорыстіемъ, нежели то обнаруживается въ предаиномъ своимъ особымъ, временнымъ интересамъ мужѣ. Слѣдуетъ однако замѣтить напротивъ, что мужъ отнюдь не ограничивается своими особыми влеченіями и субъективными воззрѣніями, и занятъ не только своимъ личнымъ развитіемъ, но погрузился въ разумность дѣйствительности и выступаетъ дѣятелемъ въ свѣтѣ. Юноша необходимо придетъ къ той же цѣли. Непосредственная цѣль его—образоваться, съ тѣмъ чтобы оспособиться къ осуществленію своихъ идеаловъ.

Высшее образованіе и просвѣтлѣніе идеаловъ совершается изученіемъ Грековъ и Римлянъ. Совершенство и величіе ихъ мастерскихъ произведеній должны быть духовною купелью, мірскимъ крещеніемъ, придающими душѣ первые и неутратимые тоны и оттѣнки вкуса и науки. Для такого посвященія недостаточно одного общаго, внѣшняго знакомства съ древними, а напротивъ, мы должны войти въ ихъ внутренній бытъ, дышать ихъ воздухомъ, всосать въ себя ихъ представленія, нравы, пожалуй даже ихъ заблужденія и предразсудки, и освоиться съ этимъ прекраснѣйшимъ изъ всѣхъ когда либо существовавшихъ міровъ. Если первый рай былъ раемъ человѣческой природы, то это—второй, высшій рай человѣческаго духа, выступившаго подобно невѣстѣ изъ ея свѣтлицы въ болѣе прекрасной его естественности, свободѣ, глубинѣ и ясности. Первая кроткая прелесть его возрожденія на востокѣ изображена въ величавой формѣ и облечена въ красоту; онъ не вдается въ запутанность, уныніе или напыщенность, а напротивъ, проявляется съ простодушною ясностью; веселость его не ребяческая забава, напротивъ, она разливается надъ грустью, знакомой съ неумолимымъ рокомъ, но не выводимой имъ изъ предѣловъ свободы и мѣры. Смѣло можно утверждать, что человѣкъ не знавшій произведеній древнихъ, прожилъ, не имѣя понятія о красотѣ. Произведенія древнихъ содержатъ въ себѣ лучшій питательный матеріалъ и притомъ въ наиболѣе благородной формѣ, золотыя яблоки въ серебряной кожурѣ, и въ несравненно большемъ количествѣ, нежели всѣ остальныя произведенія какой бы то ни было эпохи и націи. Стоитъ только упомянуть о величіи ихъ помысловъ, о ихъ пластической, свободной

отъ нравственной двумысленности добродѣтели и любви къ отчизнѣ; о величавомъ пошибѣ ихъ подвиговъ и характеровъ, о разнообразіи ихъ судебъ, нравовъ и учрежденій, и мы убѣдимся, что ни въ какомъ иномъ образованіи не совмѣщалось такъ много прекраснаго, достославнаго, оригинальнаго, многосторонняго и поучительнаго. Но это богатство связано съ языкомъ, и только черезъ послѣдній и въ немъ достигаемъ мы перваго во всей его своебразности. Переводы передаютъ намъ правда содержаніе, но не форму, не эѳирную душу его. Они подобны поддѣльнымъ розамъ, которыя съ виду, по цвѣту и даже по запаху пожалуй походятъ на естественныя, но не достигаютъ ни прелести, ни нѣжности, ни красоты послѣднихъ. Языкъ—это музыкальный элементъ, элементъ задушевности, исчезающій въ передачѣ; это вольное благоуханіе, благодаря которому мы наслаждаемся симпатіею души, но безъ котораго произведенія древнихъ также безвкусны какъ выдохшійся рейнвейнъ.—

Философія Гегеля проникла какъ во всѣ знанія современной эпохи, такъ точно и во всѣ отросли науки о воспитаніи. Исходя отъ первой обработаны всѣ стороны теоретической педагогики. Отъ той же философіи *гимназическое преподаваніе* чрезъ *Дейнгардта, Каппа и Таулова* получило впервые научный видъ. Исходя отъ нея *Эмиль Ангальтъ* обработалъ въ научномъ видѣ также и *народную школу* (—„Народная школа и ея добавочныя заведенія“—), строго развивъ ее въ идеальномъ отношеніи. По мнѣнію Э. Ангальта народная школа не должна быть сословною, элементарное обученіе должно быть общее для всѣхъ сословій, даваемое ею образованіе должно правда быть способно къ расширенію, но все-таки закончено и многосторонне, а слѣдовательно относительно полно. Оно должно служить необходимою основою для всякаго развитого высшаго образованія. Методъ въ народной школѣ долженъ существенно исходить отъ наглядки. „Пора подумать пуще всего о систематичныхъ книгахъ съ картинами. Непростительно было бы теперь, когда раскрашенныя гравюры стали гораздо дешевле, чѣмъ во время Коменіуса и др., не издавать сборниковъ для пособія особенно географическаго и нѣмецкаго преподаванія, заключающаго въ себѣ предметы естественнонаучныхъ и историческихъ знаній. Обученіе въ народной школѣ да простирается лишь настолько, насколько имѣется средствъ для нагляднаго преподаванія; а если не хватаетъ этихъ средствъ, то полезнѣе было бы сократить его до крайнихъ размѣровъ, вмѣсто того чтобы обременять дѣтей пустыми именами и словами. Во всякомъ случаѣ однако лучше обойтись вовсе безъ гравюръ, нежели предлагать лубочныя картины; но такъ какъ хорошія гравюры обходятся слишкомъ дорого для учениковъ, то заведите по возможности полную, чисто

и изящно составленную книгу съ картинами для школы. Для упражненія внутренней наглядки сверхъ того даже еще выгоднѣе, если ученикъ вынужденъ въ извѣстный срокъ твердо усвоить себѣ предлагаемую картину, нежели если она находится у него въ рукахъ. Такой сборникъ картинъ для школы могъ бы состоять примѣрно изъ 5 отдѣловъ: 1) изображенія изъ области трехъ царствъ природы, переходя отъ извѣстнаго къ неизвѣстному· 2) знаменитыя зданія и историческіе памятники; 3) сельскіе виды, города, рынки и пр.; 4) этнографическія изображенія, начиная съ физическихъ особенностей, одежды, орудій народовъ и восходя до нагляднаго представленія особыхъ нравовъ и обычаевъ; 5) историческія картины, не только изъ Священной, но и изъ такъ называемой мірской, преимущественно же отечественной исторіи. Для упражненія внутренней наглядки необходимо воспроизведеніе. Оно сначала чисто подражательное, причемъ все зависитъ отъ ясности и точности внѣшняго постиженія. Всякое преподаваніе, имѣющее развить способность къ чему нибудь, должно начаться съ этого подражанія. Въ немъ заключается также и внутреннее повтореніе наружно созерцаемой дѣятельности. Второй родъ воспроизведенія состоитъ въ комбинаціяхъ. Учитель вызываетъ въ ученикѣ извѣстныя представленія—воспоминанія—и заставляетъ его связывать ихъ между собою. Если дитя пріучилось такимъ образомъ по произволу вызывать въ себѣ представленія, въ которыхъ оно нуждается, и приводить ихъ во взаимную связь, не дающуюся непосредственно, то оно переходитъ затѣмъ далѣе къ свободному повторенію данныхъ рядовъ представленій, къ вольному подражанію описаній. Самое свободное воспроизведеніе состоитъ въ разработкѣ даннаго матеріала, въ самостоятельномъ изложеніи предмета безъ помощи учителя. Воспроизведеніе крайне важно для метода, закономъ котораго можно постановить: заставляйте все сообщаемое передавать вновь. Этимъ закономъ рѣшается споръ между акроаматическою и діалогическою формою обученія. Само собою разумѣется, необходимо сперва передать ученику что-нибудь, а потомъ уже развивать изъ него этотъ предметъ. Ученикъ долженъ сперва воспринять и подражать, и притомъ строго подражать: ему не миновать этой ступени даже въ такихъ предметахъ преподаванія, которые имѣютъ цѣлью умѣнье, а не знаніе. Пусть учитель подсказываетъ, а дитя повторяетъ и заучиваетъ наизустъ, но отнюдь не непонятое. Учитель долженъ аналитически разлагать и пояснять подсказанное; но главное дѣло состоитъ въ томъ, чтобы дитя восприняло и усвоило себѣ предметъ въ извѣстной данной формѣ.— Народная школа—по мнѣнію Ангальта—въ сущности имѣетъ дѣло съ наглядкой объективнаго міра и съ воспроизведеніемъ этой на-

глядки, слѣдовательно съ представленіемъ дѣйствительнаго и фактическаго. Но она должна ввести не только во всеобщее знаніе, но и во всеобщее умѣнье народа, т. е. она должна усвоить своимъ ученикамъ способности, которыя служатъ основою всѣмъ остальнымъ и благодаря которымъ дѣлается лишь возможнымъ самостоятельное соучастіе въ житейскихъ дѣятельностяхъ и сношеніяхъ. Въ народной школѣ не должна выступать противоположность между чисто духовною и чисто механическою дѣятельностями, такъ какъ жизнь развиваетъ теоретическія и практическія состоянія и дѣятельности на разныхъ ступеняхъ, изъ этого также видно, что народная школа представляетъ непосредственное единство народа. Всякіе учебные предметы входятъ въ народную школу лишь постольку, поскольку они состоятъ въ тѣсномъ другъ къ другу отношеніи, такъ что каждый изъ нихъ служитъ моментомъ и восполненіемъ другому. Народная школа обладаетъ однимъ учебнымъ предметомъ, объективностью въ ея конкретномъ единствѣ, такъ какъ она присуща народному сознанію. Поскольку идеальное единство объективности постигается само по себѣ, постольку народное сознаніе въ то же время и Божье, а поскольку реальное единство познается, постольку это сознаніе—міровое. Потому-то учебный предметъ народной школы и разлагается прежде всего на вѣроученіе и народовѣдѣнье, но такъ что послѣднія необходимо поддерживаются въ постоянномъ и тѣсномъ отношеніи другъ къ другу. Однако выражать сознаніе значитъ вмѣстѣ съ тѣмъ и отчуждать его; а это возможно только наружными способами, которые не что иное какъ средство. Предметы преподаванія можно поэтому раздѣлить на матеріальные, формальные и механическіе. Матеріальные учебные предметы даютъ содержаніе сознанія, механическіе—наружныя способности, а формальные образуютъ органы постиженія и индивидуальной дѣятельности. Матеріальные учебные предметы въ народной школѣ — религія и географія (Бого-и міровѣдѣнье), механическіе — механическое чтеніе и письмо, а формальные — математика (счетъ и ученіе о формахъ), рисованіе и пѣніе. Важнѣйшими предметами преподаванія въ народной школѣ Э. Ангальтъ считаетъ географію и нѣмецкій языкъ. Въ географіи слѣдуетъ переходить отъ всеобщаго къ частному, отъ суточныхъ перемѣнъ, отъ временъ года, измѣненій температуры, и пр. къ свойствамъ и явленіямъ моря, очертанія материковъ, горныхъ системъ и пр., потомъ къ естественной и человѣческой жизни и пр., наконецъ къ политической географіи. Для изученія языка разработывается матеріалъ, передаваемый въ остальномъ преподаваніи: ученики народной школы могутъ быть только подготовлены къ литературѣ; грамматика проходится лишь настолько,

насколько приводятся въ сознаніе аналогіи, которыми дитя безсознательно руководится и управляется въ словесномъ изложеніи. Въ преподаваніи закона Божія Э. Ангальтъ желалъ бы отдѣлить урокъ библіи отъ настоящаго обученія религіи. „Если—говоритъ онъ—съ одной стороны молодежь нельзя лишить душевнаго наслажденія въ жизни, какое она находитъ въ библейскихъ исторіяхъ, то съ другой стороны нельзя отрицать, что встрѣчаются такія повѣствованія, которыя возмущаютъ наши нравственныя чувства и при всемъ томъ разсказываются съ величайшимъ спокойствіемъ и простодушіемъ. Потому крайне необходимо составить и ввести дѣтскую библію, въ которой сохранился бы текстъ, но исключалось бы все недостойное и притупляющее нравственное чувство, а прерываемая такимъ образомъ историческая связь возстановлялась бы короткими дополнительными вставками. Такъ называемыхъ священныхъ исторій вовсе не слѣдуетъ вводить, потому что передѣлкою языка на новый ладъ стирается своеобразный духъ библіи, ея особенный и все-таки привлекательный и возбуждающій оттѣнокъ. Но Священное писаніе должно сохранить все свое вліяніе какъ изображеніе оригинальной, древней народной жизни, а потому мы также и съ дѣтскою библіей не минуемъ противорѣчія, чтобы вмѣстѣ съ прелестью религіознаго воззрѣнія въ ней не сообщались дѣтямъ представленія о существѣ Божьемъ, которыя съ нашей точки зрѣнія лишены достоинства. Это не устранится также раціональными толкованіями чудесъ, или то и дѣло приводимыми нравственными разсужденіями. Для того чтобы сохранить въ народной школѣ библію, служащую такимъ отличнымъ образовательнымъ средствомъ, существуетъ **одинъ** только путь: отдѣлить уроки библіи отъ преподаванія закона Божія.“ „Предметъ вѣроученія Богъ, а именно 1) какъ мощь физической и нравственной природы: міръ и непосредственное сознаніе, совѣсть, являются откровеніемъ Божьимъ; 2) какъ истина, красота и совершенство, какъ нравственная мощь въ человѣческой жизни, какъ всеобъемлющая любовь и освобождающій, спасающій духъ. Чтеніе библіи идетъ параллельно съ этими ступенями преподаванія и на первой изъ нихъ содержитъ въ себѣ священную исторію до Руѳи, на второй—книги царей и пророковъ, на третьей—исторіи и частью посланія Новаго завѣта. Тексты и пѣсни, въ которыхъ сосредоточивается все содержаніе одного или нѣсколькихъ уроковъ закона Божія, слѣдуетъ на всѣхъ ступеняхъ заучивать наизусть.“—Обокъ съ настоящими училищами Э. Ангальтъ требуетъ еще ремесленныхъ школъ, чтобы частью противодѣйствовать обѣднѣнію, а частью поднять промышленность. Посверхъ народной школы всѣ, нуждающіеся для будущей дѣятельности въ дальнѣйшемъ теоретическомъ образованіи, должны пользоваться научно-

систематичнымъ преподаваніемъ; а остальные, переходя прямо изъ народнаго училища въ практическую жизнь, да получаютъ практическое образованіе въ воскресной школѣ, имѣющей задачею сообщить свойственный коммерческимъ сношеніямъ языкъ и дѣловой стиль гражданскаго быта, примѣнить счетъ къ общественнымъ условіямъ, упражнять въ черченіи плановъ, инструментовъ и машинъ и заниматься гимнастическими упражненіями.—Ангальтъ требуетъ эманципаціи народныхъ учителей; но онъ порицаетъ, что ученики изъ народной школы переходятъ прямо въ семинарію, тогда какъ переходъ ко всякому другому определенному званію, требующему теоретической подготовки, совершается гораздо позже; сверхъ того, что для церковнослужителей и гимназическихъ учителей необходимымъ считается университетское образованіе, тогда какъ определенной и правильной связи между семинаріями и университетомъ не существуетъ, и происходящее въ послѣднемъ научное движеніе не имѣетъ почти никакого непосредственнаго вліянія на систему народныхъ школъ.—

Полнѣе всего философія Гегеля примѣнена къ воспитанію *Карломъ Розенкранцемъ* въ его книгѣ „Педагогика какъ система". По его словамъ педагогика принадлежитъ къ области практической философіи, которая имѣетъ задачею понятіе о необходимости свободы; потому что воспитаніе не что иное какъ самосознательное вліяніе одной воли на другую, съ цѣлью проявиться въ послѣдней въ извѣстномъ направленіи. Человѣчность какъ осуществленіе необходимой духу свободы составляетъ сущность воспитанія вообще. Общая задача воспитанія состоитъ въ развитіи присущаго единичной личности теоретическаго и практическаго разума. Воспитаніе не можетъ ничего создать; оно въ состояніи только помочь развитію существующей уже реальной возможности въ дѣйствительность, и въ этомъ отношеніи оно на самомъ дѣлѣ нѣчто въ родѣ повивальнаго искусства.—Воспитаніе достигаетъ своей цѣли только тогда, когда приводитъ дѣятельность самого воспитанника. Дѣятельность субъекта углубиться въ предметъ сознательно сосредоточившись на немъ, съ тѣмъ чтобы усвоить его себѣ или воспроизвести его называется трудомъ; въ дѣятельность субъекта отнестись къ предмету по волѣ случая, не заботясь о послѣдствіяхъ, называется игрою: трудъ и игру необходимо строго отдѣлять другъ отъ друга: съ трудомъ не слѣдуетъ обращаться какъ съ игрою, а съ игрою какъ съ трудомъ; благодаря игрѣ, воспитанникъ возвращается къ труду съ свѣжими силами, потому что онъ забывается въ ней по своему, тогда какъ въ трудѣ онъ долженъ забыться на предписанный ладъ.—Общую форму образованія со-

ставляетъ привычка. Такъ какъ извѣстное состоянie, извѣстная дѣятельность претворяется у насъ ею въ непосредственное самоощущенie, то она и необходима для всякаго основательнаго образованiя. Но свобода субъекта должна господствовать надъ системою его привычекъ, такъ чтобы существованie ея представляло непрерывный процессъ поступательнаго развитiя все къ болѣе широкой свободѣ.—Если въ воспитанникѣ вопреки идеалу его воспитанiя проявляется извѣстнаго рода искаженie, то воспитатель прежде всего обязанъ дать себѣ отчетъ объ исторiи его происхожденiя. Если при этомъ искаженie окажется виною воспитанника, то сперва да воспослѣдуетъ порицанie безъ дальнѣйшихъ доводовъ. Если приводятся доводы, то да будутъ они кратки; продолжительные выговоры нагоняютъ скуку и больше ничего. Порицанie сопровождается запретомъ, къ чему присоединяется угроза наказанiя. Педагогическое наказанiе—въ сущности исправительное, такъ какъ оно имѣетъ въ виду довести воспитанника до пониманiя его проступка и до положительной перемѣны въ его поведенiи, а слѣдовательно исправить его. При наказанiи вообще необходимо сообразоваться съ разностью половъ и возрастовъ; и точно, для дѣтскаго возраста свойственно чувственное наказанie, для отроковъ и дѣвочекъ—разобщенie, а для юношей и дѣвицъ— наказанie касающееся чести. Необходимо отвергнуть орбилизмъ,*) считающiй розгу и палку универсальнымъ средствомъ во всѣхъ педагогическихъ затрудненiяхъ, но нельзя также согласиться съ ложною сентиментальностью, которая однимъ ударомъ мнитъ оскорбить въ ребенкѣ достоинство человѣка и смѣшиваетъ самосознательную личность съ ребячески-дѣтскою, для которой ударъ является какъ бы свойственною ей самой реакцiею, когда всякая иная форма влiянiя перестаетъ дѣйствовать на субъектъ. — Предѣлъ воспитанiя, а именно 1) Субъективный— заключается въ индивидуальности: что не заложено въ ней въ видѣ реальной возможности, того изъ нея и не разовьешь; воспитанie можетъ только руководить и поддерживать, но отнюдь не создавать вновь; въ чемъ природа разъ навсегда отказала человѣку того искусство не воспроизведетъ уже, и наоборотъ, она не въ состоянiи заглушить окончательно первичное дарованie, хотя конечно скорѣе удастся подавить, исказить и въ нѣкоторомъ смыслѣ сократить иныя способности. Все, что навязывается воспитаннику наперекоръ его индивидуальности; что насильственно присвоивается ему, безъ того, чтобы съ его стороны присоединялась воспрiимчивая, жаждущая образованiя основа, все это такъ и будетъ

*) То-есть, грубые прiемы горацiева современника, крайне суроваго языкоучителя Орбилiя. *Прим. перев.*

чуждой прикрасою въ его душѣ, обременяющимъ его истинную особенность паразитомъ. 2) Объективный предѣлъ воспитанія полагается въ средствахъ для развитія способности и слѣдовательно обусловленъ состояніемъ семьи, изъ которой выходитъ личность. Чѣмъ шире и драгоцѣннѣе запасъ накопившихся въ семьѣ образовательныхъ средствъ, тѣмъ бо́льшими непосредственными выгодами пользуется образованіе каждой личности. Но одни средства тутъ еще далеко не все. Даже наилучшее орудіе окажется тщетнымъ безъ содѣйствія дарованія, тогда какъ послѣднее часто и съ скудными средствами невѣроятно преуспѣваетъ и, пробившись разъ, дѣлается средоточіемъ, съ магнетическою силою привлекающимъ къ себѣ необходимыя для него средства. 3) Абсолютный предѣлъ воспитанія—это конецъ его, когда воспитанникъ постигъ задачу, предлежащую ему къ исполненію, когда онъ позналъ средства для этого и въ примѣненіи ихъ пріобрѣлъ необходимую увѣренность. Воспитаніе имѣетъ своею цѣлью эманципацію воспитанника. Когда окончилось воспитаніе чрезъ воспитателя, тогда начинается самовоспитаніе: единичная личность создаетъ себѣ идеалъ, къ которому и стремится приблизиться въ жизни. Къ особеннымъ элементамъ, составляющимъ конкретное содержаніе всякаго воспитанія вообще, относятся жизнь, познаніе и хотѣніе человѣка. Каждый изъ этихъ элементовъ въ человѣческомъ развитіи пользуется періодическимъ перевѣсомъ надъ остальными: въ младенчествѣ преобладаетъ чисто физическое развитіе; отрочество—пора настоящаго ученія, когда младшему поколѣнію передается картина міра, какую взрослые уже составили себѣ благодаря своему опыту и знанію; наконецъ юность есть переходъ къ практической дѣятельности, которая рѣшается самоопредѣленіемъ воли. Вслѣдствіе этого педагогика дѣлится на физическую—ортобіотику, интеллектуальную—дидактику, и практическую — прагматику. Эстетическая педагогика составляетъ только одинъ изъ моментовъ въ воспитаніи интеллигенціи, точно такъ же какъ соціальная, моральная и религіозная не что иное какъ моменты практической. Ортобіотика расчленяется на діэтетику, гимнастику и половую педагогику. Въ дидактикѣ различается эпоха созерцательная, мечтательная и логическая; въ первой преобладаетъ наглядка, во второй воображеніе, а въ третьей мышленіе. Эти эпохи переходятъ одна въ другую, такъ что наглядка восходитъ до воображенія, а послѣднее до мышленія, мышленіе, въ свою очередь возвращается также къ воображенію, а это къ наглядкѣ: въ дѣтскомъ возрастѣ преобладаетъ наглядка, въ отрочествѣ воображеніе, въ юности мышленіе. Преподаваніе должно имѣть въ виду: а) субъекты обученія: ученика, подмастерье, мастера:—ученику пред-

стоитъ главнѣйше усвоеніе элементовъ; подмастерье, овладѣвъ ими, дѣлается понемногу самостоятельнымъ; мастеръ соединяетъ свободу творчества съ технической виртуозностью;—в) актъ обученія, который зависитъ—отъ органическаго момента, состоящаго въ томъ, что для всякаго преподаванія назначается надлежащее время, соблюдается точный порядокъ и доставляется необходимый для него аппаратъ,—отъ динамическаго, состоящаго во вниманіи, какое учащійся обращаетъ на изложеніе преподавателя,—наконецъ отъ механическаго усвоенія того, что первоначально воспринимается вниманіемъ.—Школа разбивается на три главныя формы смотря по тому даетъ ли она общеприготовительное или частное профессіональное или универсально научное образованіе. Къ первому разряду принадлежатъ: 1) элементарныя училища, имѣющія сообщить всѣмъ гражданамъ государства то общее образованіе, которое а) знакомитъ ихъ съ умѣньемъ читать, писать и считать, что служитъ средствомъ для всякаго теоретическаго ученія; в) потомъ передаетъ учащимся картину всего мірозданія въ главныхъ моментахъ, такъ чтобы они въ качествѣ гражданъ міра въ состояніи были оріентироваться на нашей планетѣ; с) наконецъ вводитъ ихъ въ исторію собственнаго государства, чтобы они постигли современность, въ которой живутъ, какъ результатъ извѣстнаго прошедшаго въ его связи съ остальною всеобщею исторіею и понимали отечественные интересы въ ихъ необходимой связи съ будущимъ. Элементарныя училища черезъ реальныя переходятъ въ профессіональныя школы, а чрезъ гимназіи въ университетъ. Изъ ихъ всеобщей основы развиваются 2) учебныя заведенія, имѣющія цѣлью особое образованіе, которое составляетъ переходъ къ исполненію извѣстнаго практическаго дѣла. Это—профессіональныя школы земледѣлія, горнаго дѣла, ремеслъ, торговли и пр. Съ развитіемъ культуры онѣ разбиваются все болѣе и болѣе на спеціальныя заведенія, оттого что каждая изъ ихъ сторонъ, даже въ отрицательномъ отношеніи, какъ напр. въ воспитательныхъ и сиротскихъ домахъ, въ институтахъ слѣпыхъ и глухонѣмыхъ, способна къ такому дидактическому обособленію. 3) Отвлеченная всеобщность элементарной школы и односторонняя частность профессіональной взаимно уничтожаются въ конкретной всеобщности, въ которой наука и искусство, помимо прямой цѣли полезности, во всѣхъ отношеніяхъ служатъ сами себѣ цѣлью,—т. е. въ университетѣ.—Прагматика содержитъ въ себѣ методическое развитіе воли. Воспитанника слѣдуетъ 1) цивилизовать, т. е. пріучить его одолѣвать естественный эгоизмъ и усвоить себѣ формы общественнаго образованія; 2) развить его нравственность, т. е. пріучить его сообразоваться не только съ

мотивами пріятнаго и полезнаго, но также и съ принципомъ добра; онъ да будетъ внутренне свободенъ, да обладаетъ характеромъ и пр.; 3) его слѣдуетъ образовать религіозно, т. е. онъ долженъ постичь, что вселенная со всѣми ея измѣненіями не что иное какъ явленіе, и дойти до сознанія абсолютнаго. Добродѣтель цивилизаціи—вѣжливость, нравственности—добросовѣстность, а религіи—смиреніе.

Такимъ образомъ Розенкранцъ съ проницательнымъ умомъ и тонкимъ чувствомъ придалъ педагогикѣ организмъ, въ которомъ живо-трепещетъ свободная мысль, а съ нею истинная гуманность, и въ то же время бьется сердце по воспитаніи нѣмецкой націи. Онъ уже въ своей „рѣчи по поводу столѣтней годовщины Песталоцци" сказалъ: „Образованіе нельзя считать образованіемъ, если оно не проявляется въ свободномъ подвигѣ. Воспитанника необходимо довести до самоуваженія и до цѣломудрія передъ самимъ собою, передъ божественнымъ духомъ, заявляющимъ себя правдой въ немъ, въ его знаніи и совѣсти. Если мы дитя то и дѣло уничижаемъ до червя; если постоянно осаждаемъ его кругозоръ грозовыми тучами; если всѣ его занятія и по содержанію и по формѣ разсчитаны нами только на то, чтобы возбудить въ немъ отвращеніе, и если мы еще къ этому мрачному унынію присовокупимъ терзающіе побои—откуда тогда пробудится истинному человѣчному чувству. Въ такомъ случаѣ выходятъ только люди, которые, покоряясь лицемѣрно, вѣчно опасаясь не угодить, унижаются передъ сильнѣйшими нежели они сами; но какъ вообще всѣ рабскія натуры съ возмутительнымъ самодурствомъ нападаютъ на болѣе слабыхъ, оттого что они ничему не научились, какъ одному только гнету, оттого что они не вѣдаютъ никакой иной задачи человѣческаго бытія, какъ только ощущать и наводить страхъ. Такіе люди на самомъ дѣлѣ атеисты, хотя бы формально ревностно придерживались ученій и обрядовъ церкви. Они своею практикою отрицаютъ христіанство, по которому всѣ мы признаемъ другъ друга братьями, оттого что всѣ мы дѣти одного Бога." А потомъ: „Надъ современнымъ воспитаніемъ какъ проклятіе все еще тяготѣетъ мнѣніе, будто немного географіи и естественной исторіи, нѣсколько всеобщей исторіи, древней миѳологіи и нѣчто изъ нѣмецкой литературы—но по возможности больше танцевъ, игры на фортепьянахъ, да французскаго, и еще такъ называемаго свѣтскаго лоска, а именно тончайшій эгоизмъ, облеченный въ эвдемонистическую мораль и искусство двоедушія—будто это и называется хорошимъ воспитаніемъ. Это мнимое образованіе, эту ложную аристократію духа, которая, безсовѣстно заигрывая съ извѣстными искусствами и знаніями, заявляетъ притязанія на чрезвычайныя преимущества—

вотъ что Песталоцци имѣлъ въ виду разрушить точно такъ же, какъ и невѣжество, грубость, безсовѣстность и звѣрство черни въ низшихъ слояхъ общества. Ему противны были суетныя продѣлки мелочной мудрости, искажающей и принижающей воспитаніе до дрессировки и лицемѣрія. Онъ хотѣлъ человѣка, истиннаго цѣльнаго человѣка. Чтобы уничтожить эгоизмъ, разсчитывающій все знаніе и умѣнье воспитанника только на внѣшнюю выгоду, на успѣхи въ свѣтѣ; на наживу, для этого необходимо пріучить каждаго смолоду чувствовать и сознавать себя принадлежащимъ къ великому цѣлому своего народа и, смиряясь передъ нравственною мощью народнаго духа, оставаться вѣрнымъ даже въ маломъ. Песталоцци имѣлъ въ виду народное воспитаніе, т. е. онъ хотѣлъ, чтобы всѣ принадлежащіе одному народу считали себя живыми членами нераздѣльнаго цѣлаго и въ этомъ смыслѣ дѣйствовали въ солидарной связи.“

34.

Фридрихъ Даніилъ Эрнстъ Шлейермахеръ.

Вершинную точку философскаго воззрѣнія въ педагогикѣ составляетъ великій ученый, который въ своеобразности и виртуозности своего ума отразилъ весь духовный міръ и съ своимъ художническимъ знаніемъ сдѣлался основателемъ новѣйшей теологіи, но и въ философіи также противоставилъ отвлеченностямъ Шеллинга и Гегеля разноцвѣтную жизнь и ея особенности, а въ педагогикѣ съ вѣрнымъ тактомъ постигъ сущность воспитанія и взаимную задачу семьи, государства, церкви и школы. Этотъ ученый *Ф. Д. Э. Шлейермахеръ*, родился 21-го ноября 1768-го г. въ Бреславлѣ. Основаніе своему научному образованію онъ положилъ въ педагогическомъ заведеніи братской (гернгутерской) общины въ Ниски,—потомъ онъ приступилъ къ теологическому изученію въ семинаріи братской общины въ Барби, а выступивъ оттуда, докончилъ его въ Галльскомъ университетѣ. Въ 1794-мъ г. онъ сдѣлался священникомъ въ Ландсбергѣ на Вартѣ, въ 1796-мъ въ Берлинѣ, а въ 1802-мъ въ Штольпе, вскорѣ затѣмъ профессоромъ теологіи и философіи, также университетскимъ священникомъ въ Галле, а съ 1809-го г. священникомъ въ церкви Святой Троицы въ Берлинѣ и затѣмъ профессоромъ теологіи въ новооснованномъ университетѣ, гдѣ и преподавалъ, распространяя благотворное вліяніе и пользуясь славою во всѣхъ концахъ Германіи до самой смерти своей— 21-го февраля 1834-го г. Шлейермахеръ былъ великій индиви-

дуальный человѣкъ; онъ чувствовалъ свое бытіе и свою жизнь какъ бытіе и жизнь въ Богѣ и чрезъ Него, онъ отдавался вселенной и возбуждался тою изъ ея сторонъ, какою она къ нему обращалась, перенося затѣмъ это соприкосновеніе во внутрь и претворяя его во внутреннее единство своей жизни и своего бытія. Шлейермахеръ какъ въ теологіи, такъ и въ философіи —единственный въ своемъ родѣ.

Педагогика, о которой онъ читалъ лекціи (изданныя Платцомъ), также была оплодотворена его діалектическимъ умомъ и его художническими развивами. По его словамъ, воспитаніе должно образовать человѣка для особеннаго свойства различныхъ крупныхъ житейскихъ общинъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ развить въ воспитанникѣ силу и свободу для противодѣйствія несовершенствамъ. Развитіе отдѣльныхъ личностей обусловливается тѣмъ общимъ свойствомъ, которое возводитъ въ родъ, и ихъ взаимнымъ вліяніемъ другъ на друга. Взаимное вліяніе состоитъ вопервыхъ въ совокупномъ дѣйствіи старшихъ поколѣній, а потомъ во вліяніи взрослыхъ людей на молодыхъ. Теорія, предлагающая себѣ вопросы: что собственно имѣетъ въ виду старшее поколѣніе въ отношеніи къ младшему? какимъ образомъ дѣятельность будетъ отвѣчать цѣли, а послѣдствія дѣятельности? составляетъ педагогику. Въ состояніи розни человѣческое развитіе не можетъ преуспѣвать такъ, какъ въ обществѣ; каждая слѣдующая генерація отставала бы отъ прежней, еслибъ не было вліянія старшаго поколѣнія на младшее. Каждый единичный человѣкъ долженъ конечно начинать съизнова; но все дѣло въ томъ, скоро ли онъ будетъ доведенъ до того, чтобы содѣйствовать успѣхамъ человѣческаго призванія на землѣ; чѣмъ болѣе это ускорится, тѣмъ болѣе будутъ возбуждены силы для развитія духа. Но вліянія становятся педагогическими только тогда, когда они преднамѣренны. Воспитаніе входитъ въ жизнь каждой бытовой общины, служа введеніемъ и продолженіемъ процесса развитія единичной особи до гражданской и церковной самостоятельности путемъ преднамѣреннаго внѣшняго вліянія, исполняемаго при посредствѣ единичныхъ лицъ во имя общины и ея круговъ, семьи, церкви и государства. А для того чтобы воспитанника пріурочить къ этимъ прирожденнымъ ему кругамъ и при всемъ томъ поднять надъ ихъ несовершенствами, въ воспитывающей генераціи должны быть люди, которые мысленно имѣютъ въ виду лучшее, еще не развившееся состояніе. Во всякомъ случаѣ успѣшнѣе всего будутъ воспитывать люди, которые всѣхъ выше стоятъ надъ несовершенствами эпохи. А потому учитель, даже народный, долженъ быть самымъ развитымъ и образованнымъ че-

ловѣкомъ въ народѣ, но вмѣстѣ съ тѣмъ изъ народа, такъ какъ онъ существуетъ единственно для него. Онъ долженъ быть таковымъ, оттого что онъ самый важный членъ общества, оттого что всякій существенный успѣхъ всего человѣческаго быта основанъ на воспитаніи. Политика не достигнетъ своей цѣли, если педагогика не будетъ входить въ нее составною частью, или стоять обокъ съ нею въ качествѣ такой же разработанной науки; рѣшеніе всякой великой политической задачи зависитъ единственно отъ правильной организаціи воспитанія; все-же революціонное отъ неправильной организаціи его. Педагогика это—провѣрка нравоученія: всѣ мудрецы были того мнѣнія, что ни теорія, ни практика законодательства не могутъ повести къ отрадному результату, если пренебрегаютъ воспитаньемъ. Теорія воспитанія—это принципъ, отъ котораго должно исходить осуществленіе всякаго нравственнаго совершенства.

Педагогическая дѣятельность должна развить въ единичной личности лежащій въ основѣ разныхъ нравственныхъ общинъ жизненный принципъ, довести человѣка до сознанія соотвѣтственныхъ обязанностей и образовать отвѣчающія имъ способности. Поэтому она прежде всего да уважаетъ индивидуальность: воспитаніе не имѣетъ никакого права добиваться перемѣны личнаго склада; каждый да развиваетъ его до высшаго совершенства, въ томъ видѣ какъ онъ своеобразно представляетъ человѣческую природу; да сохраняются всякія разнородности, возможныя вслѣдствіе взаимной смѣси функцій и сообразныя съ человѣческою природою. Но воспитаніе должно вмѣстѣ съ тѣмъ передать человѣка какъ свое твореніе совмѣстной жизни въ государствѣ, въ церкви, въ совокупномъ, свободномъ, общественномъ сношеніи и въ пріобрѣтеніи имъ знанія. Оно слѣдовательно должно служить церкви и поэтому перенести на дѣтей духъ Христа и такое тѣлесное самообладаніе, чтобы подконецъ воспитанія, вмѣстѣ съ религіознымъ совершеннолѣтіемъ, установилось твердое господство духа надъ плотью, не представляя при томъ и ради того препятствія развитію дарованій; вѣдь христіанство требуетъ, чтобы обокъ съ нравственнымъ образованіемъ шло развитіе совокупнаго физическаго и психическаго организма: способность мышленія да будетъ всецѣло и вполнѣ органомъ божественнаго духа. Затѣмъ воспитаніе должно служить государству и при этомъ имѣетъ цѣлью отождествить повиновеніе и свободу: вѣдь значило бы имѣть превратный взглядъ, если бъ вздумали утверждать будто народную толпу слѣдуетъ образовать только для повиновенія, а не для

свободы; противоположность между велѣніемъ и послушаньемъ проходитъ по всѣмъ частямъ человѣческаго общества. Итакъ, воспитаніе, образуя для подлежащихъ общинъ, связано съ данными въ нихъ состояніями, и общеуставной педагогики не можетъ быть. Всеобщая религія и лишенный всякой національности нравъ точно такія же химеры, какъ и всеобщій языкъ и всеобщее государство. Но при всемъ томъ слѣдуетъ имѣть въ виду, что данныя существующими общинами разности образованія не слѣдуетъ напрягать односторонне и произвольно.

Воспитаніе исходитъ первоначально отъ семьи, и оно понесло бы тяжкій вредъ, если бъ семья была исключена отъ подобающаго ей участія въ воспитаніи. Но семейное воспитаніе все-таки не достаточно; потому что государство и церковь также должны имѣть извѣстное вліяніе на него. Для этого воспитанника въ извѣстный моментъ необходимо ввести въ совмѣстную жизнь съ другими. Точно такъ же ошибочно было бы, если бъ обученіемъ въ семьѣ вздумали представить совокупность всего воспитанія, или хотя-бы и перенести обученіе за предѣлы семьи, но не связать его съ остальною жизнью. Однако школа отнюдь не должна разрывать связь съ семьею. Это особенно относится къ женскому воспитанію. Молодежь женскаго пола предназначается семьѣ, и именно тотъ видъ, въ какомъ крупныя бытовыя общины представлены въ семьѣ, служитъ нормой для ихъ пониманія. Этимъ впрочемъ для женскаго пола исключается отнюдь не все, что называется школою, а именно относительно умѣній. Но такъ какъ развитіе образа мыслей и чувствъ въ женской молодежи можетъ совершаться въ предѣлахъ семьи, то и развитіе умѣній внѣ ея не должно занимать черезъ-чуръ продолжительнаго срока, оттого что иначе можетъ обнаружиться невыгодное впечатлѣніе въ ущербъ вліянію семьи. Всякое общественное обученіе дѣвочекъ является только замѣной семейнаго, и женскія школы слѣдуетъ считать происшедшими отъ соединенія нѣсколькихъ семействъ съ цѣлью совмѣстнаго воспитанія въ одномъ и томъ же домѣ. Весь характеръ обихода въ женской школѣ долженъ быть подобенъ домашнему въ семьѣ.

Въ первоначальный періодъ жизни воспитаніе принадлежитъ семьѣ.

Рождаясь, дитя изъ пассивнаго состоянія переходитъ въ активное. Оно однако все еще сильно нуждается въ поддержкѣ. Первая и существенная поддержка состоитъ въ питаніи материнскимъ молокомъ. Если же мать не можетъ кормить сама, то прибѣгаетъ

или къ неестественному способу т. е. къ кормленію отъ руки или къ кормилицѣ, причемъ возникаетъ опасеніе, что ребенку сообщится нѣчто отъ грубой натуры. Во всякомъ случаѣ кормилицу слѣдуетъ брать только по предписанію врача: вѣдь преступно было бы безъ оглядки связать бытіе младенца съ неизвѣстною личностью. Сначала еще нѣтъ никакой противоположности между произвольными и непроизвольными дѣятельностями, все зависитъ единственно отъ моментальнаго возбужденія; мало по малу развивается эта противоположность, пока не возникнетъ извѣстнаго рода воля въ болѣе обширномъ смыслѣ и циклъ собственныхъ наклонностей и отвращеній. Въ этомъ первоначальномъ воспитаніи соблюдается правило: Свободѣ да предоставляется по возможности болѣе простора, но съ тѣмъ условіемъ, чтобы существенный вредъ могъ приключиться только какъ особенное несчастіе. Дитя должно по возможности поддерживаться въ добромъ здоровьѣ: развитіе да совершается въ вольномъ здоровомъ состояніи. Ничего да не задерживается и не ускоряется: если ускоряютъ или черезъ-чуръ предохраняютъ, то не образуется ни твердость, ни настоящая способность.—Развивающаяся воля скоро естественнымъ образомъ проявляется въ видѣ наклонности и отвращенія. Наклонность обращается къ любви и удовольствію. Основа и первое проявленіе всякой любви — любовь къ матери; это чувство зависитъ отъ сообщности бытія, въ которой себялюбіе и любовь къ матери неразрывны. Въ то же время развиваются и отвращенія. Они не всегда бываютъ виною тѣхъ, кто ихъ возбуждаетъ. Самое дурное средство противъ нихъ это — пускаться съ дѣтьми въ разсужденія; но замѣнять что-нибудь одно другимъ нисколько не лучше; это удается только съ крайне сангвиническими дѣтьми. Настоящее средство состоитъ въ томъ, чтобы противодѣйствіе никогда не являлось само по себѣ, отдѣльно, а напротивъ, въ немъ всегда должна выразиться общая наклонность къ оказанію помощи, т. е. слѣдуетъ противодѣйствовать съ любовью. Поступаютъ крайне несообразно въ воспитаніи, доводя дѣтей до проявленія недовольства и раздражая ихъ, вслѣдствіе чего происходитъ отвращеніе. Съ другой стороны значило бы изнѣжить дѣтей, если исходить отъ правила, что имъ не слѣдуетъ испытывать никакихъ стѣсненій въ жизни; но стѣсненіе должно сопровождаться знаками любви, и выраженіе послѣдней должно частью упразднить стѣсненіе.

Пора прорѣзыванья зубовъ природою назначена для того, чтобы дитя отъ груди матери перешло къ другимъ питательнымъ средствамъ. Въ это время должны прежде всего развиваться органы чувствъ. Подмѣта преобладаетъ въ чувствахъ зрѣнія и

слуха: зрѣніе служитъ главнымъ средствомъ для всего математическаго, т. е. для всякаго воспринятія внѣшняго міра въ видѣ количества; а слухъ—для всего логическаго, т. е. для всякаго воспринятія внутренняго міра въ томъ видѣ, какъ онъ впослѣдствіи проявляется въ языкѣ. Развитіе чувствъ зависитъ отъ двухъ условій: отъ разности неодинаковыхъ впечатлѣній и отъ разности мѣры. Главнѣйше слѣдуетъ печься о томъ, чтобы разность впечатлѣній вполнѣ соразмѣрялась съ воспріимчивостью дитяти; для чувства зрѣнія это еще существеннѣе, нежели для слуха. А затѣмъ необходимо обращать вниманіе, чтобы дѣтямъ представлялась смѣна впечатлѣній, разнообразіе предметовъ; но также чтобы оберегалось спокойствіе подмѣты. Что касается мѣры, то слухъ развивается опредѣленной мѣрою во внѣшнихъ впечатлѣніяхъ, и дитя легко постигаетъ тактъ звуковъ; а потому мы слѣдуемъ вѣрному инстинкту много подпѣвая дѣтямъ въ этомъ возрастѣ. Но въ это время вообще весьма важно, чтобы слухъ развивался, потому что впечатлѣнія слуха оказываютъ большое вліяніе на настроеніе дитяти. Необходимо пріучать зрѣніе узнавать впечатлѣнія опять; надо развить въ немъ также далемѣрность. Посредствомъ осязанія дѣти должны придти къ сознанію ихъ дѣйственности на предметы.—Чтобы развить языкъ, необходимо прежде всего пріучить дитя въ одно и то же время обращать вниманіе на предметъ и на служащіе для его означенія звуки, связывать вмѣстѣ тотъ и другіе и относить ихъ одинъ къ другому: торопливость ведетъ здѣсь къ скороговоркѣ; надо печься только о томъ, чтобы при дѣтяхъ всегда говорили чисто: тогда путемъ слуха мало по малу образуются и óрганы рѣчи. Не слѣдуетъ также грамматическія ошибки исправлять до мелочей: это было бы педантично. Важнѣйшими упражненіями въ языкѣ служатъ бесѣды матери съ ребенкомъ; при этомъ необходимо соблюдать правило, чтобы дѣти постоянно сознавали условіе подчиненности. Сюда примыкаетъ потомъ первоначальное развитіе знанія, имѣющаго воспринять дѣйствительный міръ. Мы слѣдуемъ въ такомъ случаѣ вѣрному инстинкту въ воспитаніи, стараясь наполнить чувства дѣтей и ихъ способность соображенія картинами чуждыхъ имъ предметовъ и разсказами о томъ, что находится за предѣломъ ихъ кругозора, такъ чтобы вольная дѣятельность фантазіи приняла естественное направленіе. Но отнюдь не обучать еще никакому иностранному языку: логическое и этическое развитіе страждетъ отъ ранняго усвоенія иностранныхъ языковъ. Не будетъ также никакой существенной пользы отъ того, что дѣти рано научатся читать: вѣдь предстоитъ еще болѣе необходимое дѣло; пусть живое занятіе языкомъ поглубже укоренится, прежде чѣмъ

выступятъ на сцену знаки его. То же самое относится и къ числу. Необходимо по возможности долѣе заниматься живыми упражненіями надъ числами, какъ и надъ языкомъ, не прибѣгая къ помощи знаковъ. Въ развитіи знанія необходимо наконецъ обратить еще вниманіе на разсказъ. Въ этомъ отношеніи часто запрещались дѣтскія сказки; но въ полемикѣ по такому поводу черезъ-чуръ исходили отъ точки зрѣнія развитой уже жизни, предлагая вопросъ, можно ли дѣтей занимать такими ничтожными вещами: вѣдь сами сказки, какъ произведенія фантазіи, возникли вслѣдствіе цѣлесообразнаго снисхожденія къ состоянію дѣтей; по мѣрѣ того какъ преуспѣваетъ развитіе жизни и передъ ними разоблачается дѣйствительный міръ, они точно также отличаютъ дѣйствительность отъ воображаемаго и сами собой утрачиваютъ вѣру въ реальность послѣдняго; одно только ложное, черезъ-чуръ трезвое мудрованіе желаетъ лишить ихъ сказокъ, отнять у нихъ право жить по дѣтски и принудить ихъ въ сообществѣ съ взрослыми совсѣмъ уже забыть свой собственный міръ. Относительно развитія воли полносильны слѣдующіе законы: 1) Дѣтямъ да не предлагается сперва на произволъ ничего такого, что потомъ пришлось бы обратить въ приказъ. 2) Если что-нибудь высказано въ видѣ приказа, то да приводится оно въ исполненіе, а иначе дѣти утратятъ вѣру въ настоящую повелительную волю. 3) Не приказывайте ничего такого, что нѣтъ никакой необходимости приказывать. Потому-что, когда дѣло доходитъ до приказа, то предполагается, что дитя обладаетъ уже самостоятельностью. А во всякомъ человѣкѣ слѣдуетъ уважать самостоятельность, и единичное лицо никогда не должно перечить въ этомъ другому, развѣ когда оно можетъ сдѣлать это во имя того цѣлаго, къ которому оба они принадлежатъ. Это необходимо для дѣтей съ самаго начала, потому что когда для нихъ въ школѣ и вмѣстѣ съ нею начинается общественная жизнь, то они должны выступать съ извѣстною уже самостоятельностью, обнаруживающеюся въ томъ, что они дѣлаются отвѣтственными за что нибудь, а слѣдовательно имъ также кое-что и поручается. Потому ихъ мало по малу слѣдуетъ дѣлать все болѣе и болѣе независимыми отъ послугъ стороннихъ людей. Такая независимость должна дѣтямъ казаться преимуществомъ; они должны стремиться къ тому, чтобы обойдтись безъ стороннихъ послугъ при одѣваніи и принять на себя отвѣтственность касательно наружнаго своего вида. Вредно если дѣти съ ранней молодости привыкаютъ заявлять нѣкотораго рода власть, потому что такимъ образомъ развивается властолюбіе; точно также во всѣхъ отношеніяхъ вредно держать ихъ въ зависимости. Въ нихъ разовьется болѣе высокое сознаніе, если они въ извѣстномъ

отношеніи почувствуютъ себя самостоятельными: это первый шагъ къ развитію личной свободы. Относительно воли да развивается вопервыхъ повиновеніе, потомъ также и независимость. А потому волю не слѣдуетъ подавлять; но необходимо добиться, чтобы дѣти были послушны. Для этого путемъ опыта и доводовъ надо утвердить соглашеніе между возрастами дѣтей и воспитателей. Это исполнится, если развитіе воли будетъ поддерживаться узами любви, если слѣдовательно будутъ воспитывать любовью и для любви же опять къ другимъ, и если самодѣятельность будетъ проявляться на такихъ предметахъ, которые отвѣчаютъ идеѣ, обосновывающей любую дѣятельность въ этомъ возрастѣ, если слѣдовательно послѣдняя будетъ предохранена отъ всякой неправильности.

Вмѣстѣ съ школьною жизнью наступаетъ затѣмъ опредѣленная уже противоположность между серьезнымъ дѣломъ и игрою. И тутъ также необходимо избѣгать крутого перехода и домогаться постепенной подготовки и развитія. Это достигается тѣмъ, что даютъ развиться понятію о цѣлесообразности и привычкѣ къ цѣлесообразному образу дѣйствія.

Наконецъ, пусть дитя привыкаетъ къ порядку. Привычка эта должна главнѣйше примкнуть къ физическому состоянію дитяти, къ тѣлесной жизни его. Тутъ да соблюдается правило, чтобы порядокъ, къ которому слѣдуетъ пріучить дитя, состоялъ въ связи съ общимъ естественнымъ строемъ и въ согласіи съ особеннымъ порядкомъ домашняго быта. Смѣна занятій играми и серьезными дѣлами также содѣйствуетъ привычкѣ къ порядку. Но эта привычка должна развиваться такъ, чтобы она не умаляла, а напротивъ возвышала отрадныя наслажденія дѣтства.

Въ какомъ же отношеніи дѣти до поступленія въ школу должны находиться къ религіозному элементу? Это развивается въ нихъ на томъ, что они дѣйствительно въ состояніи постичь или ощутить живо. Ближе всего къ этому находится аналогія между общечеловѣческимъ состояніемъ относительно высшаго Существа и состояніемъ дѣтей относительно родителей. Представленіе о Богѣ, какъ объ отцѣ, будетъ живымъ для дѣтей; въ аналогіи родителей для нихъ прямо онаглядено то, что имъ сообщается какъ религіозное; такія представленія вообще не возникаютъ инымъ путемъ. Это чисто естественный путь. Сюда присоединяется еще другое, а именно восполненіе того несовершенства, какое оказывается въ соотношеніи дѣтей къ ихъ родителямъ. Дѣтямъ непремѣнно покажется несовершенствомъ, если родители не знаютъ или ложно судятъ о чемъ нибудь въ нихъ происходящемъ. Тутъ представляется дѣтямъ поводъ постичь какъ восполненіе этихъ недостатковъ идею безусловной мудрости и всевѣденія въ высшемъ

Существѣ. Такимъ образомъ дитя естественнымъ путемъ доходитъ до высшихъ идей.

Что касается наконецъ упражненій тѣлесныхъ силъ и умѣній, то слѣдуетъ постановить: 1) Всякое гимнастическое упражненіе должно начинать съ того, при чемъ не приходится обращать вниманіе на разность половъ, такъ впрочемъ, чтобы впослѣдствіи обнаружилась и эта разница. Ловкость напримѣръ свойственна вообще и тому и другому полу; сила напротивъ того впослѣдствіи должна выступать особенно у мужской молодежи. 2) Все развивающееся путемъ педагогической дѣятельности въ этомъ періодѣ не слѣдуетъ доводить до крайняго напряженія. 3) Какъ въ играхъ съ данными предметами развиваются умѣнье и ловкость въ обдѣлкѣ вещей, точно такъ же и въ играхъ, гдѣ тѣлесное движеніе составляетъ главное дѣло, образуются изящные пріемы, причемъ должны преобладать пріятныя и граціозныя движенія.

Второй періодъ воспитанія наступаетъ съ перемѣною зубовъ: начинается отроческій возрастъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и общественная жизнь въ школѣ.

Чистый характеръ этого періода представляется въ чисто-народной школѣ. Опираясь на развитіе въ первоначальномъ дѣтскомъ возрастѣ, народная школа должна обратить свою дѣятельность на развитіе ума и воли, такъ чтобы затѣмъ передать своихъ воспитанниковъ или чисто-механической промышленной жизни, или въ такія заведенія, гдѣ достигается высшее индивидуальное образованье. Такъ какъ школа составляетъ необходимую подготовку для всей будущей общественной жизни, то этимъ и упрочивается ея вліяніе на развитіе образа мыслей и чувствъ; и хотя она главнѣйше имѣетъ цѣлью обученіе и упражненіе способностей, но тѣмъ же путемъ вліяетъ также и на весь душевный строй. А потому въ развитіи послѣдняго участвуютъ какъ школа, такъ и семья, хотя каждая изъ нихъ въ своемъ родѣ; но и семья въ свою очередь не совсѣмъ исключается отъ развитія способностей. Школѣ подлежитъ все, что касается обученія и упражненія способностей за исключеніемъ относящихся къ спеціальному промыслу знаній и умѣній: послѣднія подлежатъ уже семьѣ. Школа точно также обязана развить въ области помысловъ то, что касается непосредственно общественной жизни въ ея относительной противоположности къ семейной; семьѣ такимъ образомъ предоставляется дальнѣйшее развитіе помысловъ съ религіозной и вообще съ этической точки зрѣнія.

Развитіе строя мыслей и чувствъ въ народной школѣ. Строгая правильность въ связи съ извѣстною кротостью въ обращеніи—вотъ существенный характеръ, посредствомъ котораго школа должна оказать вліяніе на помыслы. Такая съ кротостью испол-

няемая правильность должна возбуждать отрадное чувство къ законному состоянію, и это служитъ лучшею основой для всякаго положенія въ гражданской жизни, все равно какъ въ управляемомъ, такъ и въ управляющемъ классѣ. Развитіе и дальнѣйшее образованіе помысловъ съ религіозной и вообще съ этической точки зрѣнія можетъ довершаться только въ семьѣ. Учитель въ школѣ служитъ представителемъ закона точно такъ же, какъ начальство въ гражданскомъ быту; это дѣлается посредствомъ формы его дѣятельности, всецѣло направляемой на массу. Матеріальная сторона его дѣятельности вся въ предметахъ обученія и упражненія. Поэтому предметомъ его дѣятельности никогда не можетъ быть единичная личность, разсматриваемая въ ея полномъ составѣ, а только въ отдѣльныхъ функціяхъ. Дальнѣйшее образованіе этическаго начала можетъ состоять только въ томъ, что человѣкъ всею силою любви вліяетъ на личность, которую слѣдуетъ воспитать; а это исполнимо только съ сознаніемъ такого отношенія. Въ школѣ оно невозможно, оттого что тамъ то и дѣло выступаютъ отдѣльныя функціи, а этическое проявляется просто въ способѣ и родѣ обращенія съ дѣтьми въ этихъ отдѣльныхъ случаяхъ. Школа должна поддерживать строжайшій порядокъ. Всякое уклоненіе отъ порядка составляетъ нарушеніе цѣлаго и влечетъ за собою наказаніе. Тутъ однако необходимо постановить правиломъ: всякая исправляющая дѣятельность (наказаніе), можетъ быть избѣгнута, если предупреждающая исполняется своевременно. Наказанія необходимы только ради общежительства. Форма наказанія двоякая: механическая, физическая власть, и интеллектуальная, порицаніе, служащее явно самымъ естественнымъ противодѣйствіемъ единичнымъ актамъ воли. Тѣлесное наказаніе ведетъ къ личному возбужденію противъ тѣлесной боли, лишеніе свободы имѣетъ послѣдствіемъ разсѣянность; прибѣгая для наказанія къ честолюбію, легко можно способствовать ложному развитію послѣдняго. Тѣлесное наказаніе должно исчезнуть также и изъ народной школы: мѣриломъ ея нравственнаго развитія да послужитъ, насколько она можетъ обойтись безъ тѣлесныхъ наказаній, не нанося ущерба порядку. Какъ воспитательное средство наказаніе вообще не примѣнимо, оно можетъ быть только извиняемо: всякое наказаніе служитъ доказательствомъ, что прежде уже слѣдовало бы повліять на строй мыслей и чувствъ; оно всегда изобличаетъ недостатокъ, промахъ со стороны воспитателей. Но такъ какъ воспитаніе не есть дѣло одной только семьи, а напротивъ носитъ на себѣ характеръ общественной жизни и должно подготовить къ поступленію въ нее, то общественный характеръ въ немъ

отражается въ видѣ законности: законы и наказанія неразрывно связаны другъ съ другомъ.

Какія знанія и умѣнья должны преподаваться въ народной школѣ? Въ этомъ случаѣ главное правило слѣдующее: **Всякое сообщаемое нами знаніе, всякое упражняемое нами умѣнье только тогда достигаютъ дѣйствительной цѣли, когда они останутся полезными въ обиходной жизни.** А все, что перестаетъ вліять по окончаніи воспитанія и имѣетъ значеніе только въ періодъ его, поскольку оно служитъ лишь средствомъ для дальнѣйшей жизни, это отнюдь не дѣйствительная цѣль; это одинъ только призракъ въ отношеніи всей жизни въ совокупности. Итакъ **народная школа имѣетъ главнѣйше задачею образовать изъ воспитанниковъ разсудительныхъ людей для ихъ круга.** **Чтеніе и письмо** конечно необходимы, но относительно задачи народной школы эти предметы занимаютъ весьма подчиненное мѣсто: оттого и оправдывается стремленіе по возможности скорѣе добиться этихъ механическихъ умѣній. **Иностранные языки** не изучаются, такъ какъ воспитанники не образуются для управляющаго класса, къ области котораго прямо принадлежитъ все касающееся отношеній одного народа и государства къ другому. Отъ **исторіи**, напротивъ того, нельзя отрѣшить даже и управляемыхъ, потому что всякая положительная религія сама вѣдь исторія, и народъ не можетъ живо постичь эту религіозную исторію, если все остальное представляется ему въ хаотическомъ видѣ. Но и всякая исторія окажется безплодною для молодыхъ людей, если **географія не служитъ ей основой.** Во **всякомъ случаѣ надо считать завистливымъ взглядомъ, если народную школу лишаютъ этихъ предметовъ.** **Счетъ** составляетъ вообще предметъ народнаго образованія; но напрасно при этомъ пренебрегаютъ **межеваніемъ**, этимъ законнымъ примѣненіемъ счета къ конкретной величинѣ. **Естествовѣдѣнье** должно обнимать не только естественную исторію, но также и физику,—оттого что полносильно коренное начало: да воспринимается все то, что представляетъ природа, поскольку оно непосредственно касается развитія и образованія чувствъ и при наличныхъ средствахъ въ народной школѣ можетъ быть доведено въ извѣстный срокъ до истиннаго умственнаго образованія. Къ сферѣ **самодѣятельности** относится примѣненіе тѣлесныхъ силъ и способностей, а также и интеллектуальное развитіе, поскольку оно обращается наружу и обусловливаетъ собою дѣйствіе во внѣ: то и другое вмѣстѣ составляютъ гимнастику, т. е. упражненіе по правиламъ искусства. **Умственная гимнастика** состоитъ прежде

всего въ упражненіи на естественныхъ предметахъ и на языкѣ: къ этому и должно примкнуть преподаваніе въ школѣ. Чѣмъ болѣе въ такомъ случаѣ окажется необходимымъ прибѣгать къ упражненію памяти, тѣмъ болѣе слѣдуетъ приписать это недостаткамъ въ самомъ устройствѣ упражненій. Чѣмъ цѣлесообразнѣе послѣднія устроены, тѣмъ менѣе придется прибѣгать къ особеннымъ дѣятельностямъ. Сверхъ того слѣдуютъ еще техническіе предметы преподаванія, потому что въ народной школѣ также надо дать возможность обнаружиться художническому таланту, если онъ окажется на лицо. Хотя бы народъ и не принималъ живого участія въ продуктивности изящныхъ искусствъ, ему все-таки слѣдуетъ преподать то, что находится въ аналогіи съ искусствомъ: пѣніе и рисованье. Переходомъ къ чисто тѣлесной гимнастикѣ служатъ рукодѣлья. Если они вводятся въ школѣ, то при этомъ имѣется въ виду упражнять въ дѣтяхъ механическую акуратность и необходимую силу на какомъ нибудь предметѣ, который впослѣдствіи для нихъ не пропадетъ вполнѣ; чѣмъ разнообразнѣе предметы, чѣмъ шире циклъ способностей, тѣмъ лучше. Чисто тѣлесною гимнастикой также не слѣдуетъ пренебрегать, потому что молодежь народной школы имѣетъ двоякое назначеніе: ей предстоитъ продѣлать кругъ военныхъ упражненій; а потомъ она предназначена для различныхъ механическихъ дѣятельностей. И въ томъ и въ другомъ отношеніи важно уже и въ народной школѣ обучаться гимнастикѣ, имѣющей цѣлью виртуозность движеній тѣла и отдѣльныхъ членовъ въ ихъ правильномъ соотношеніи къ цѣлому, а результатомъ силу и ловкость. Преподаваніе закона Божія не относится собственно къ школѣ; это перешло къ намъ отъ прежняго времени, когда училища, будучи церковнаго происхожденія, подчинялись еще церкви. Теперь они уже не церковныя заведенія; молодежь считается составною частью прихода, и церковь печется о молодежи, поручая ее въ семьѣ приходскимъ священникамъ. „Если опять ввели и возстановили молебствія и преподаваніе закона Божія, то это состоитъ въ связи съ особеннымъ направленіемъ религіознаго интереса. Оно вредно еще и въ томъ отношеніи, что къ этому присоединяется односторонность; извѣстный, признаваемый не всѣми принадлежащими къ церкви членами взглядъ на христіанство распространяется болѣе или менѣе и пользуется предпочтеніемъ въ школахъ; а училище, которое имѣло бы въ виду примирительный принципъ, вызвало бы оппозицію противъ того особаго типа, какой религіозная жизнь приняла въ иномъ кружкѣ, и противъ часто весьма вліятельной религіозной жизни въ семействахъ. Именно въ такое

время, какъ наше, не слѣдовало бы вводить въ школу преподаваніе закона Божія“. „Что же касается употребленія библіи въ школѣ, то Ветхій завѣтъ крайне мало отвѣчаетъ цѣли, какую поставляетъ себѣ евангелическая церковь, вводя библію. Трудно также предположить, чтобы упражненіемъ въ чтеніи книгъ Ветхаго завѣта можно было достичь настоящаго умѣнья читать, оттого что тамъ встрѣчается многое, что не удобо-передаваемо на нашемъ языкѣ. Что до Новаго завѣта, то въ основѣ нашей церкви лежитъ правда идея, что онъ всѣмъ долженъ быть извѣстенъ. Но вѣдь мы знаемъ, какъ трудно понять его безъ извѣстнаго научнаго руководительства. Отсюда выходитъ только то, что Священное писаніе дѣлается для молодежи мертвою буквою. Намъ скажутъ пожалуй: пусть въ такомъ случаѣ преподаваніе закона Божія оживитъ это: но вѣдь такое требованіе не имѣетъ никакой связи съ механизмомъ чтенія; и читая то и дѣло непонятное, едва ли можно устранить необходимо проистекающій отъ того вредъ. Оппозицію противъ употребленія библіи въ школѣ для чтенія вовсе не слѣдуетъ приписывать поползновенію къ новшеству, напротивъ мы именно изъ уваженія къ этой книгѣ должны воздерживать отъ введенія ея въ школѣ.“

Совокупность школьнаго обученія подчинена одному главному правилу: Вся череда дѣятельностей должна располагаться такъ, чтобы все, чѣмъ наполняется время и что поставляется задачею, носило удовлетвореніе въ самомъ себѣ и въ связи съ предшествующимъ. Условіемъ при этомъ то, чтобы молодежи не предлагалось ничего такого, что имѣетъ значеніе единственно только для будущаго. Если съ этою оговоркой свяжемъ положительное правило относительно возможно широкаго развитія всего, что излагагалось прежде: то получимъ всеобщій принципъ для метода.—

Помимо собственно-правителей въ государствѣ находится многолюдный классъ, имѣющій значительное вліяніе на большинство другихъ людей, особенно благодаря тому, что онъ ведетъ торговлю и промышленность въ большомъ размѣрѣ и съ большою тратою силъ, причемъ занимаетъ много механическихъ рабочихъ и надзираетъ за ними, а слѣдовательно тоже управляетъ. О подготовкѣ этого класса людей печется мѣщанская школа. Образованіе ихъ не что иное какъ расширеніе или измѣненіе характера того, что въ краткомъ видѣ преподается въ народной школѣ. Совокупная область ихъ обученія слѣдующая: a) Формальные предметы преподаванія. Изученіе родного языка расширяется по возможности болѣе: цѣлью ставится совершенное пониманіе всего, что дѣйствительно живетъ на родномъ языкѣ, и совершенное умѣнье пользоваться языкомъ въ практической жизни, въ ко-

торую переходитъ молодежь: для этого безусловно необходимо съ равнымъ успѣхомъ упражняться какъ въ письменномъ воспроизведеніи, такъ и въ непосредственно устномъ изложеніи. Мѣщанская школа должна затѣмъ ввести у себя и расширить математическое преподаваніе, проходимое въ народномъ училищѣ въ видѣ счета и ученія о формахъ, не вдаваясь впрочемъ въ изложеніе чисто научныхъ принциповъ. Математика въ связи съ изученіемъ языка представляетъ въ то же время учебный предметъ, въ которомъ и безъ посредства древнихъ языковъ можетъ обнаружиться научное дарованіе. Исключая древніе языки изъ средней ступени образованія, мы не только выгадываемъ болѣе времени для сказанныхъ и собственно для реальныхъ предметовъ, но обладаемъ также вѣрнымъ средствомъ испытать дарованіе. И дѣйствительно, существуетъ два рода высшихъ дарованій: одинъ изъ нихъ болѣе основывается на метафизическомъ, а другой на математическомъ началѣ; послѣднее тяготѣетъ по преимуществу къ естественнымъ наукамъ, а первое къ этическимъ, историческимъ знаніямъ. b) Область матеріальныхъ предметовъ преподаванія. Исторію и географію слѣдуетъ преподавать настолько, чтобы воспитанники впослѣдствіи въ состояніи были понимать политическія условія: въ изученіи исторіи необходимо сосредоточить вниманіе на современной эпохѣ; а вмѣстѣ съ тѣмъ и на отношеніе къ географическому и этнографическому знанію. Физика и химія крайне важны для этой ступени. Въ нихъ, точно такъ же какъ и въ естественной исторіи, слѣдуетъ исходить отъ естественныхъ данныхъ, отъ опытовъ. Въ видѣ новаго предмета въ этотъ циклъ должно ввести иностранные живые языки, конечно только тѣхъ націй, которыя находятся въ непосредственномъ сношеніи съ воспитывающимся поколѣніемъ. Если въ основу положимъ подробное преподаваніе родного языка, то, исходя отъ него, сравнительнымъ путемъ изучимъ также главнѣйшія германскія нарѣчія; къ нимъ примкнутъ потомъ романскія, изучаемыя по сравнительной грамматикѣ.—

Будь удобоисполнимо, чтобы молодые люди, за исключеніемъ раньше уже перешедшихъ изъ народной и низшей мѣщанской школы къ механической промышленной дѣятельности, обучались совмѣстно въ высшемъ мѣщанскомъ училищѣ, такъ чтобы по завершеніи этого цикла рѣшался вопросъ, кто изъ нихъ можетъ перейти къ промышленной дѣятельности, и кто надѣленъ способностью и наклонностью къ научному образованію; то это было бы всего вѣрнѣе, и тогда новый высшій образовательный побѣгъ прививался бы къ предшествующему реальному образованію. Потому что научная ступень образованія предполагаетъ вѣдь реальную; первый ея стадій—научное

образованіе вообще, и именно какъ одно цѣлое само по себѣ, второй, особенный стадій заключаетъ въ себѣ выходящую уже отчасти за предѣлы воспитанія подготовку къ профессіональной жизни. Совокупная область предметовъ преподаванія для этой научной ступени образованія во второй періодъ слѣдующая: 1) Изученіе языковъ: по общепринятому способу преимущественно или исключительно древніе языки, оттого что они составляютъ историческую основу нашего образованія. Методъ при изученіи языковъ: Избѣгать всего мертваго и всякихъ подробностей, въ которыхъ сообщается множество матеріальныхъ знаній помимо настоящей пользы. Въ началѣ изученія продуктивность должна находиться въ полномъ равновѣсіи съ воспріимчивостью; начиная съ того момента, когда занимаются литературою иноземной націи и стремятся усвоить ее себѣ, собственная продуктивность отходитъ на задній планъ; она конечно продолжается, но въ видѣ дополненія, повторенія и какъ средство, чтобы ограничить вліяніе индивидуальныхъ свойствъ въ области каждаго языка. Въ высшихъ классахъ поэтому слѣдуетъ сократить письменныя упражненія въ греческомъ и латинскомъ; за то постичь языкъ болѣе въ цѣломъ: необходимо овладѣть языкомъ во всей его жизненной сферѣ, на сколько она открыта передъ нами.— 2) Преподаваніе исторіи имѣетъ цѣлью подробное знаніе древней и новой исторіи, особенно древней въ связи съ древними языками: необходимо представить всеобщій очеркъ народной исторіи. Географическое преподаваніе должно быть связано съ физіологическимъ при этомъ необходимо развернуть картину земного шара относительно политики, культуры изобрѣтеній и пр. 3) Естествовѣдѣнье проходится такъ же какъ и въ реальной школѣ. Только физика изучается въ гимназіяхъ въ болѣе короткій срокъ, чтобы выгодать время для филологіи. Точно также и математика. 4) Относительно преподаванія родного языка надо считать большимъ промахомъ и недостаткомъ, если въ этой области преподаванія придаютъ значеніе одному только письменному упражненію, пренебрегая умѣньемъ устно излагать. Если человѣкъ не въ состояніи тотчасъ же правильно изложить свои мысли о какомъ нибудь предметѣ, то это обнаруживаетъ недостатокъ образованія. Чѣмъ болѣе усиливается самодѣятельность воспитанника, тѣмъ болѣе дѣятельность школы отходитъ на задній планъ, пока наконецъ въ третій періодъ молодежь изъ народной и мѣщанской школъ не воротится въ семью, съ тѣмъ чтобы начать настоящую профессіональную жизнь или по крайней мѣрѣ спеціальную подготовку къ извѣстному званію. Но молодымъ людямъ всетаки необходимо поддерживать еще общительность—какъ продол-

женіе предшествовавшей школьной жизни, поскольку то относится къ развитію умѣнья и обученія, значитъ—общность учебныхъ занятій частью въ видѣ повторенія и возобновленія, частью въ видѣ дальнѣйшаго развитія воспринятаго въ школѣ, — и какъ продолженіе предшествовавшей школьной жизни относительно свободной дѣятельности и игръ, для того чтобы по крайней мѣрѣ на нѣкоторое время избѣжать разобщенія вслѣдствіе дѣловой жизни, дать возможность во время совмѣстной вольной дѣятельности забыть особенное званіе и сословіе и ослабить такимъ образомъ тотъ вредъ какой промышленное товарищество причиняетъ общественному духу.—Воспитанники, имѣющіе въ виду поступить въ званіе правителей, въ третій жизненный періодъ переходятъ въ университеты, гдѣ осуществляется принципъ, всилу котораго на этой послѣдней ступени воспитанія связаны между собою преподаваніе науки и особенная послѣдняя подготовка для различныхъ занятій, заключающихъ въ себѣ высшее управленіе общественными дѣлами.

С. ТЕОЛОГИ.

35.

Дуршъ и Пальмеръ.

Воспитательные идеалы поэтовъ — это новые величавые педагогическіе храмы, созданные поэтическою фантазіею—во многомъ далеко уклоняющіеся отъ построекъ, въ какія водворилось современное воспитаніе, но возбуждающіе великолѣпіемъ своихъ зданій современную эпоху, да перенимаетъ она отъ нихъ многое хорошее для своихъ собственныхъ работъ. Ихъ идеалы предназначены особенно для людей будущаго, для тѣхъ натуръ, которыя, слѣдуя своимъ наклонностямъ, спѣшатъ помимо стародавняго къ новизнѣ и стремятся созидать грядущее на современномъ, выходя за предѣлы послѣдняго.

Воспитательные идеалы философовъ—это порожденія ума строго, проведенныя по содержанію и формѣ; — исходя отъ одной извѣстной мысли, не стѣсняясь эмпирическою дѣйствительностью, они добиваются лишь истины въ царствѣ идеи и представляютъ ее съ проницательностью разсудка. Въ философскихъ воспитательныхъ идеалахъ истину педагогики находятъ тѣ изъ педагоговъ, которые, будучи сами одарены преобладающею способностью

мышленія, въ рѣзко разграниченныхъ системахъ добиваются основъ педагогическаго искусства. Философы въ то же время творчески и плодотворно вліяли на науку и искусство воспитанія вообще тѣмъ, что призвали къ суду мысли эмпирически найденныя истины и признали за ними подобающее имъ право.

Но не одни только поэты и мыслители составляютъ дѣйствительный міръ духовной жизни. Обокъ съ поэтическими идеалистами и философскими мыслителями въ этическомъ мірѣ стоятъ теологи, и правомѣрность ихъ воззрѣнія можетъ подлежать сомнѣнію лишь тогда, когда они исключительно одни хотятъ быть правыми и покушаются всякую духовную жизнь разсматривать и обсуждать, т. е. прямо —осуждать съ теологической точки зрѣнія. А потому обокъ съ поэтическими и философскими воспитательными идеалами выступаютъ также теологическіе, значеніе которыхъ въ области педагогики состоитъ существенно въ томъ, что въ противоположность отвлеченному формальному образованію, которое сущности воспитанія ищетъ лишь въ развитіи умственнаго міра, они настаиваютъ на развитіи чувствованія и средоточіемъ образованія послѣдняго полагаютъ религію. Но они заблуждаются въ томъ, что смѣшиваютъ религію съ теологіею, что первую замѣняютъ послѣднею и приписываютъ потомъ теологіи то, что подобаетъ только идеѣ религіи, а именно, говорятъ будто она совершенна, а потому неспособна совершенствоваться и не нуждается въ этомъ. Вмѣсто того чтобы теологію какъ науку о религіи въ общемъ потокѣ знанія вводить современемъ все въ новые и новые процессы развитія, они принимаютъ за безусловную истину теологію давно минувшей эпохи, не имѣющую уже никакихъ точекъ соприкосновенія съ современными мыслями и чувствованіями. Они поэтому не избавляютъ отъ разсудочнаго образованія, а напротивъ, скорѣе прикрѣпляютъ къ нему. И точно, если партія умственныхъ педагоговъ растягивала и распяливала духъ на членоправномъ ложѣ разсудка, такъ что человѣкъ отъ нихъ уходилъ съ извращеннымъ и искалѣченнымъ умомъ; то обращающіеся вспять педагоги покушаются, напротивъ того, пригнать разсудокъ къ ложу опредѣленнаго размѣра и пообрѣзать всѣ превышающія эту мѣру духовныя руки и ноги, такъ что подъ конецъ воспитанія вмѣсто мужа съ твердымъ характеромъ оказывается лишь взрослое, робкое, презирающее землю дитя.

На почвѣ теологическихъ идеаловъ воспитанія, полагающихъ свое будущее въ прошедшемъ, Дуршъ является представителемъ католицизма, а Пальмеръ — протестантизма. Оба они основываются на символахъ своихъ церквей, отличающихся другъ отъ друга уже въ формальномъ принципѣ или въ источникахъ вѣропознанія. Протестантская церковь придаетъ преобладающее

значеніе Священному писанію, а католическая—преданію, и первая признаетъ достовѣрнымъ одинъ лишь подлинный текстъ библіи, тогда какъ послѣдняя опирается на вульгату, которую одна только церковь въ состояніи правильно истолковать, между тѣмъ какъ протестантизмъ за каждою единичною личностью признаетъ право черпать толкованіе Священнаго писанія изъ самой библіи. Католицизмъ затѣмъ полагаетъ, что въ основу видимой церкви все божественное содержаніе невидимой перешло въ явленіе; по протестантскому воззрѣнію, напротивъ того, церковь состоитъ въ невидимомъ общеніи всѣхъ людей, у которыхъ вѣрно изучается евангеліе и правильно исполняются таинства. Высшее реформаторское начало или матеріальный принципъ евангелической системы состоитъ въ спасеніи черезъ вѣру: это ученіе основано на признаніи всеобщаго грѣхопаденія; и какъ вѣра во спасеніе составляетъ внутреннее средоточіе, такъ и первородный грѣхъ, необходимо наводящій на ученіе о благодати и предопредѣленіи, образуетъ исходную точку протестантскихъ символовъ. Но, согласуясь съ протестантами въ томъ, что падшій человѣкъ можетъ удостоиться благодати единственно благодаря заслугамъ Христа, римско-католическая церковь сливаетъ актъ спасенія и освященія грѣшника (—что въ протестантизмѣ слѣдуетъ одно послѣ другого—) въ одинъ актъ правосудія; протестантизмъ заявляетъ: „sola fides justificat“ *), тогда какъ католическая церковь понимаетъ вѣру какъ нѣчто интеллектуальное, какъ простое соглашеніе (признаніе ученія о заслугахъ Христа) со стороны человѣка, и потому она обокъ съ этимъ какъ условію спасенія даетъ мѣсто вѣрѣ и любви. Наконецъ (—что для педагогики особенно важно—) католическая церковь учитъ, что утраченная вслѣдствіе грѣхопаденія первобытная праведность (богоподобіе) не принадлежитъ въ сущности къ человѣческой природѣ, а напротивъ, была приданнымъ къ естественнымъ наклонностямъ человѣка даромъ отъ Бога, тогда какъ протестантская говоритъ, что совершенная праведность, святость и безсмертіе, въ которыхъ прежде паденія человѣкъ сотворенъ былъ по подобію Божію, и составляетъ именно его первобытную истинную природу. Протестантизмъ учитъ: человѣческая природа, вслѣдствіе грѣхопаденія, испорчена до мозга костей, такъ что утратилась не только первобытная святость и праведность, но вмѣстѣ съ тѣмъ и всякая свобода воли, всякая энергія къ добру, и человѣкъ самъ по себѣ можетъ только грѣшить; послѣдствія этого перешли отъ перваго человѣка къ его потомству, такъ что вслѣдствіе врожденнаго влеченія къ злу оно неспособно ни къ какому добру и вмѣстѣ съ тѣмъ предано проклятію; тогда какъ католицизмъ утверждаетъ: духовныя силы человѣка не утратились въ грѣ-

*) «Одна только вѣра спасаетъ».

хопаденіи, но были только разстроены и испорчены, вслѣдствіе чего свободная воля ослабѣла, принизилась и уже не такъ какъ прежде способна къ добру, оттого и присущая наклонность къ злу считается грѣхомъ, только въ винословномъ, а не въ формальномъ смыслѣ.

Поскольку расходятся между собою символы католицизма и протестантизма, постольку же отличаются другъ отъ друга Дуршъ и Пальмеръ.

Мартинъ Георгъ Дуршъ

родился въ Деггингенѣ, что въ Вюртембергскомъ королевствѣ, 11-го ноября 1780-го г., посѣщалъ гимназію въ Эльвангенѣ, кончилъ курсъ философіи и теологіи въ Тюбингенѣ, посвятилъ себя до 1828-го г. въ Парижѣ подъ руководствомъ де-Саси изученію арабскаго, а подъ руководствомъ де-Шези—санскритскаго языка, сдѣлался потомъ профессоромъ классической литературы въ высшей гимназіи въ Эхингенѣ, въ 1842-мъ г.—священникомъ въ Вурмлингенѣ, а въ 1850-мъ—городскимъ священникомъ и деканомъ въ Ротвейлѣ. Въ своей, появившейся въ 1851-мъ году книгѣ „Педагогика или наука о христіанскомъ воспитаніи съ точки зрѣнія католической вѣры“ онъ старается доказать, такъ какъ нѣтъ спасенія помимо католической церкви, то помимо нея невозможно также никакое воспитаніе. Въ одномъ только догматѣ Откровенія находитъ оно вѣрное и полное познаніе человѣческаго существа. По его мысли человѣкъ согласно откровенію — органическое единство природы и духа. Въ немъ видимое твореніе достигаетъ своего совершенства. Господь одарилъ человѣческое тѣло не только живой душою, но также и личнымъ безсмертнымъ духомъ. Духъ человѣка, это подобіе Божіе, познаетъ, чувствуетъ и хочетъ: чрезъ сліяніе ума, чувства и воли въ одно живое единство, человѣкъ является личнымъ существомъ. Благодаря этимъ силамъ, духъ господствуетъ надъ природою. Силой своего ума онъ дѣлаетъ природу предметомъ своего познанія, силой сердца онъ сочувствуетъ ей и вторитъ гимну, которымъ твари прославляютъ Господа, а силою воли онъ предметы природы обращаетъ въ своихъ слугъ. Назначеніе человѣка состоитъ въ томъ, чтобы вѣрно познать Бога и міръ, а потомъ хотѣть и дѣйствовать согласно этому познанію, или свои отношенія къ Богу и міру исполнять такъ, какъ урядилъ ихъ Господь. Съ сотвореніемъ человѣческаго духа дана была только могута, потенція его жизни, но отнюдь не завершеніе ея въ святости и праведности. Господь изначала по особенной благодати вложилъ въ духъ то, чего

онъ въ состояніи достичь лишь свободнымъ саморѣшеніемъ, а именно святость и праведность. Но такъ какъ человѣческій духъ, вслѣдствіе своей свободы могъ удержать или отвергнуть сверхъестественный благодатный даръ святости и праведности вмѣстѣ съ безсмертіемъ тѣла, и дѣйствительно сдѣлалъ это, то христіанство и есть то учрежденіе, посредствомъ котораго должно обновиться все человѣческое существо и возвратиться къ своему первобытному состоянію. Возлагая на людей обязанность, уподобиться Христу, и признавая въ этомъ возрожденіе и совершенство человѣческой жизни, Священное писаніе тѣмъ самымъ опредѣляетъ также и задачу христіанской педагогики, такъ какъ бытіе предполагаетъ развитіе. Христіанская педагогика, слѣдовательно, съ одной стороны наука о существѣ, о религіозно-нравственномъ состояніи человѣчества по отпаденіи отъ Бога, о жаждѣ спасенія и способности къ тому, и о дѣйствительномъ возвратѣ человѣка къ его истинному назначенію, а съ другой стороны—о данныхъ Христомъ средствахъ къ этому возврату и о способѣ и средствѣ, какъ ихъ слѣдуетъ примѣнять къ несовершеннолѣтнимъ, съ тѣмъ, чтобы они дѣйствительно уподобились Христу и сдѣлались человѣками въ истинномъ значеніи слова. Если современная педагогика ставитъ себѣ задачею, воспитать несовершеннолѣтняго къ гуманности, или полагаетъ цѣль воспитанія въ самодѣятельности на служеніе истинѣ и добру, или идетъ далѣе и выше, имѣя въ виду богоподобіе путемъ воспитанія: то эти основныя положенія истины и хороши только тогда, когда имѣютъ христіанскій смыслъ, потому что реальную идею гуманности мы находимъ только въ Христѣ, и только съ точки зрѣнія христіанства можно не заблуждаясь субъективно сказать, что истинно и хорошо. Основанная на подвигѣ Іисуса и оживотворенная святымъ духомъ церковь—вотъ великое, единственно истинное образовательное учрежденіе человѣчества.

Истинное образованіе достигается тогда, когда душа человѣка живо проникнута духомъ христіанства и когда она—плодъ святаго духа. Но такъ какъ кромѣ христіанской церкви человѣкъ никакимъ инымъ учрежденіемъ въ мірѣ не можетъ быть возвращенъ къ своей истинной жизни: то нельзя сомнѣваться въ томъ, что истинное образованіе достижимо лишь чрезъ посредство христіанской церкви?—Педагогика, обязанная не только блюсти возрожденіе крещенаго человѣка, но и сдѣлать это также свободнымъ подвигомъ послѣдняго, имѣетъ отрицательную и положительную задачу: она должна устранять отъ дѣтей все, что можетъ лишить ихъ благодати крещенія, сдѣлать недѣйствительнымъ обѣтованное имъ спасеніе и

навѣкъ отдѣлить ихъ отъ Бога, а потомъ употребить всѣ средства, чтобы зародышъ святой и праведной жизни, благодать крещенія развивались путемъ свободной дѣятельности, чтобы развитіемъ его прониклись всѣ силы духа и чтобы тѣлесное управлялось и освящалось духовнымъ. Воспитатели, способные рѣшить эту задачу, должны исполниться духомъ христіанства а именно родители, учителя и священники.—Если родители обратятъ вниманіе только на возбужденіе и укрѣпленіе духовныхъ силъ, то первоначальное воспитаніе будетъ чисто языческое. Относительно нрава родители да пекутся о томъ, чтобы чувственныя влеченія и пр., если они проявляются, были подавляемы, и поэтому чтобы дѣти пріучались къ порядку, умѣренности, довольству, скромности, воздержности и пр. Сверхъ того материнская любовь и поученіе въ томъ, что Господь на небеси даетъ намъ все, въ чемъ мы нуждаемся, оттого что любитъ насъ, а потому и мы да любимъ Бога,—что передъ Господомъ всѣ люди равны, всѣ составляютъ большую семью Божію на землѣ и принадлежатъ Христу, съ чѣмъ связывается требованье, любить всѣхъ людей и обращаться со всѣми вѣжливо, радушно, ласково и благосклонно. Относительно воли родители должны содѣйствовать тому, чтобы рано уже развивающіяся изъ чувственной похоти, непокидающей даже крещенаго злонравныя вожделѣнія, а именно сластолюбіе, своекорыстіе, алчность, сварливость, упрямство, строптивость и пр. умѣрялись и пріучались къ дѣятельности съ цѣлью добра. Такъ какъ чувственность не разсудительна и привычка достигается часто однимъ только понужденіемъ, то приходится прибѣгать также къ наказаніямъ. Любовь служитъ основою, мѣрою и цѣлью кары и наказаній,—которыя всегда да сообразуются съ возрастомъ, проступкомъ и да будутъ такого рода, чтобы учиненный проступокъ доводимъ былъ до отвѣчающаго ему чувства. Награды дѣтей состоятъ въ угожденіяхъ и отличіяхъ, которыя не должны возбуждать чувственность,—сверхъ того въ похвалѣ, изъ которой исключается все, что не основано на свободной дѣятельности, что не выработало само дитя, напр. тѣлесныя и душевныя превосходства.—

Въ общественной школѣ принимаютъ участіе церковь и государство, потому что и то и другое заинтересованы въ воспитаніи дѣтей. Если правительство пойметъ свою истинную выгоду, то оно не станетъ противодѣйствовать вліянію церкви на народную школу, а напротивъ, поддержитъ дѣятельность первой. А такъ какъ церковь мать школы, и призваніе ея вполнѣ заключается въ томъ, чтобы воспитать людей въ истинныхъ человѣковъ, исполняющихъ по свободному самоопредѣленію какъ ихъ вѣчное, такъ и временное назначеніе, и такъ какъ, лишившись руководства, школа под-

вергается опасности окончательно утратить христіанскій духъ, то она должна считать неестественнымъ отдѣленіе школы отъ церкви. Священники служатъ представителями интересовъ церкви, а учителя—интересовъ правительства: если священники и учителя не согласны между собою, то цѣль школы никогда не достигнется.—Школа содержитъ въ 3 классахъ учениковъ отъ 6-ти до 8-ми, отъ 8-ми до 12-ти и отъ 12-ти до 14-ти лѣтняго возраста. Отъ 6-ти до 8-ми лѣтъ дитя учится читать и писать: чтеніе и письмо должны изучаться одновременно, какъ въ томъ, такъ и другомъ необходимо возбуждать дѣятельность разсудка. Сверхъ того—особенно при посредствѣ пѣнія и задушевныхъ разсказовъ—необходимо обратить вниманіе на то, чтобы дѣти обладали кроткимъ, мягкимъ и нѣжнымъ сердцемъ, чтобы росла ихъ любовь къ Богу и Христу и чтобы все болѣе и болѣе оживлялась любовь и уваженіе къ церкви. Въ основу религіозно-нравственнаго обученія полагается символъ вѣры: но на первой ступени ученикамъ нельзя еще сообщать основательныя и ясныя объ этомъ познанія; тутъ можетъ быть передано только такое знаніе, которое становится яснѣе, шире и основательнѣе въ слѣдующемъ затѣмъ преподаваніи.—Отъ 8-ми до 12-тилѣтняго возраста дѣти непрерывно продолжаютъ упражняться въ чтеніи, письмѣ и счетѣ. Необходимо также пользоваться всякимъ успѣхомъ для обогащенія ихъ полезными знаніями: для этого служитъ книга для чтенія. Чувства благоговѣнія и любви къ Богу возбуждаются и поддерживаются въ дѣтской душѣ главнѣйше соучастіемъ въ богослуженіи и поясненіемъ церковныхъ праздниковъ, обычаевъ и обрядовъ. Въ основу преподаванія закона Божія полагается Священная исторія Ветхаго и Новаго завѣта. Слѣдуетъ также постоянно пользоваться пѣніемъ для образованія дѣтскаго нрава. Сверхъ того необходимо побуждать дѣтей, чтобы они у себя дома или гдѣ бы то ни было утромъ, въ обѣдъ и вечеромъ при колокольномъ звонѣ читали предписанныя молитвы и пр.—Наконецъ отъ 12-ти и до 14-тилѣтняго возраста слѣдуетъ обратить вниманіе главнѣйше на возбужденіе разсудка посредствомъ картинъ и поясненія понятій, сужденій, умозаключеній и пр., умственнаго и письменнаго счета,—на возбужденіе разума посредствомъ указанія на урядъ и цѣлесообразность неба и земли. Въ исторіи да обращается вниманіе на мудрыя начертанія Божія, лежащія въ основѣ какъ человѣческихъ дѣйствій, такъ и жизни въ природѣ. Такая исторія вмѣстѣ съ свѣдѣньями о человѣкѣ и важнѣйшими предметами изъ географіи и естествознанія должна заключаться въ книгѣ для чтенія. Для образованія нрава служатъ примѣры истинной любви къ отчизнѣ, дружбы, самопожертвованія, вражды, благотворительности и пр. Необходимо также поу-

чать и побуждать дѣтей касательно свойства и значенія совѣсти, слушаться ея голоса и слѣдовать ему. Въ преподаваніи закона Божія они должны обозрѣть катехизисъ какъ одно органическое цѣлое и твердо запечатлѣть его въ памяти.—

На такой же правовѣрно-теологической почвѣ воззрѣнія какъ Дуршъ стоитъ

Христіанъ Пальмеръ.

съ его книгою „Евангелическая педагогика,“ только съ тою разницею, что первый смѣшиваетъ христіанскую религію съ католическою церковью, тогда какъ послѣдній съ сущностью христіанской вѣры отождествляетъ правовѣрную догматику протестантизма, т. е. теологическое воззрѣніе 16-го и 17-го столѣтій съ оттѣнкомъ заимствованныхъ большею частью у Шлейермахеровой теологіи современныхъ началъ. Моменты воспитанія, которые въ другихъ направленіяхъ, особенно въ философской и отвлеченной умственной педагогикѣ, черезъ-чуръ преданы были забвенію, появляются у Пальмера и Дурша на первомъ планѣ; но вмѣстѣ съ тѣмъ какъ тотъ, такъ и другой существенно извращаютъ объективную точку зрѣнія педагогики, сводя все живое содержаніе ея къ узкому взгляду правовѣрности.

Христіанъ Пальмеръ родился 27-го января 1811-го г. въ Винненденѣ, прошелъ курсъ въ евангелическо-теологической семинаріи; въ качествѣ викарія въ одномъ селѣ онъ много занимался тамошнею школою, а съ 1836-го до 1839-го г. былъ репетиторомъ въ Тюбингенской теологической семинаріи, потомъ до 1843-го занималъ должность діакона въ Марбахѣ, съ 1848-го — архидіакона, а съ 1852-го ревностно подвизался въ качествѣ ординарнаго профессора теологіи въ Тюбингенѣ и обратилъ на себя вниманіе въ наукѣ своими сочиненіями „Евангелическая гомилетика“, „Евангелическая катехетика“ и „Евангелическая педагогика“. Его „Евангелическая педагогика“ самое чистое и научное выраженіе современной правовѣрной теологіи.

Высшее начало, къ которому долженъ стремиться воспитатель — по мнѣнію Пальмера — слѣдующее: „Да будетъ совершенъ человѣкъ Божій, да будетъ онъ способенъ ко всякому доброму дѣлу“. Итакъ, конечною цѣлью своей дѣятельности воспитатель долженъ считать, чтобы изъ воспитанника вышелъ совершенный человѣкъ чрезъ посредство христіанства, т. е. такой, которому ничто человѣческое не чуждо, который однако все освящаетъ и преображаетъ духомъ Христа, какъ богочеловѣка.

Христіанское, т. е. спасающее воспитаніе должно опереться на ученіе о первородномъ грѣхѣ: „Чѣмъ менѣе вѣрятъ въ глубокую порчу человѣческой души, тѣмъ менѣе содѣйствуютъ спасенію ея; чѣмъ болѣе всякія дѣтскія заблужденія считаютъ только однѣми невинными слабостями, тѣмъ болѣе потворствуютъ имъ; чѣмъ ранѣе въ школахъ уже разглашаются фразы о человѣческомъ достоинствѣ и человѣческихъ правахъ, тѣмъ скорѣе юные граждане міра станутъ уклоняться отъ смиряющихъ ихъ обязанностей и обременительныхъ для нихъ жертвъ“. На эти мысли Шенкеля опирается Пальмерова педагогика. Для нея не подлежитъ сомнѣнію, что Пелагіанская антропологія оказала крайне вредное вліяніе на современное воспитаніе, и что съ этимъ направленіемъ связаны большею частью недуги нашей эпохи, сластолюбіе и изнѣженность, легкомысленное отношеніе ко всему, что свято для человѣка, отвращеніе отъ всякаго объективнаго твердаго уряда и заносчивость субъективности. У нея въ противоположность современной педагогикѣ первый актъ воспитанія начинается съ крещенія, такъ какъ благодаря ему дитя получаетъ право, а на воспитателя возлагается обязанность, христіански воспитать дарованное Богомъ, и такъ какъ предполагается, что съ этимъ крещеніемъ въ самомъ младенцѣ утверждается противовѣсъ грѣху, начало цѣлаго ряда святыхъ вліяній духа Божія, которыя не предоставляютъ уже ребенка его явной грѣховности, а напротивъ, порождаютъ и развиваютъ въ немъ новое существо. Такъ какъ евангелическая педагогика въ нравственной области должна исходить отъ первороднаго грѣха, то она и относительно ума признаетъ только Одного, имѣвшаго право сказать: „Я — истина“; — и потому она увѣрена, что человѣкъ производитъ эту истину не изъ самого себя, а напротивъ, долженъ получить ее отъ этого Одного. Взамѣнъ Динтеровой сократики и Песталоцціевой умственной гимнастики она во всѣхъ, какъ религіозныхъ, такъ и мірскихъ предметахъ, требуетъ чтобы учились чему нибудь дѣльному, хотя въ то же время имѣетъ въ виду, чтобы учебнымъ матеріаломъ пользовались какъ средствомъ для умственнаго возбужденія, для формальнаго развитія способностей. Она возстаетъ противъ мнѣнія, будто все и всякое человѣческое познаніе должно передаваться дѣтямъ извнѣ, такъ что съ ихъ стороны въ сущности не требуется ничего болѣе какъ одна только память: такое мнѣніе не евангелично, потому что божественное откровеніе отнюдь не простое сообщеніе научныхъ матеріаловъ, а напротивъ, оно служитъ оживленіемъ и укрѣпленіемъ нравственнаго сознанія духовной жизни путемъ божественнаго факта спасенія, который поэтому и не передается какъ простой матеріалъ

знанія отъ одного поколѣнія другому, а какъ бы переносится въ субъективную жизнь. Она ратуетъ также противъ того субъективизма, по мысли котораго въ субъектѣ находится все, все имѣется въ наличности, и въ концѣ концовъ дѣло состоитъ только въ томъ, чтобы субъектъ достигъ полной своей силы, и чтобы все объективное низведено было до простого средства: взглядъ, имѣющій нѣкоторый смыслъ только тогда, когда предположить Платоново ученіе о прирожденныхъ идеяхъ.

Методическій принципъ—по мнѣнію Пальмера—есть мудрость; потому что только изъ нея исходитъ полное примѣненіе всякаго закона къ единичному случаю. Но хотя бы мудрость и примѣнила къ воспитанію всѣ предлагаемыя ей Священнымъ писаніемъ и опытомъ средства, она все-таки уповаетъ на Бога и въ методѣ образованія ставитъ молитву на первомъ планѣ.

Реальное основное понятіе христіанской педагогики составляетъ дисциплина. Она содержитъ въ себѣ все, что нудитъ подлежащую господству плоти волю подчиниться высшей волѣ, закону. Для всѣхъ функцій воспитателя дисциплина—основное понятіе. Она дѣлится на дисциплину любви и истины. Дисциплина любви выражается главнѣйше въ томъ, что воспитатель непрестанно наблюдаетъ за воспитанникомъ,—относительно не только внѣшней, но также и душевной жизни. Но она то и дѣло должна останавливать и сдерживать, и какъ тѣмъ, такъ и другимъ путемъ побуждать къ такому дѣлу, въ которомъ осуществляется христіанская жизнь. Но дѣйствіе дитяти въ сущности троякое: 1) То, въ которомъ оно слѣдуетъ своимъ инстинктивнымъ животнымъ потребностямъ: въ этомъ случаѣ дисциплина должна останавливать и сдерживать относительно пищи, одежды, покоя, движенія и чистоты. 2) То, въ которомъ оно руководится, правда, высшими чисто человѣчными влеченіями, но что не имѣетъ еще никакого значенія для христіанскаго общежительства, а является только въ видѣ *игры*. Въ игрѣ дитя да привыкаетъ къ умѣренности, такъ какъ излишество дѣлаетъ его только ненасытнымъ и непостояннымъ. Подходящими предметами служатъ здѣсь частью фигуры животныхъ, частью изображенія изъ человѣческаго міра. Преимущество заслуживаютъ такіе предметы, которые даютъ дѣтямъ по возможности менѣе чего нибудь готоваго, но все-таки столько, сколько нужно для того, чтобы они занимались ими въ неисчерпаемомъ разнообразіи. Потомъ еще такія игры, привлекательность которыхъ состоитъ въ искусномъ одолѣніи какой-нибудь силы природы, представляемой игрушкою, напр. игры въ мячъ и

т. п. Но только отнюдь не Фребелевскія игры: „ребенку не присущъ систематичный, свойственный педагогамъ умъ, и если бы осужденнымъ на скудныя занятія шариками и кубиками дѣтямъ кто-нибудь подарилъ ящикъ съ нюрнбергскими игрушками, то они вѣрно измѣнили бы тому педагогическому однообразію и безъ ущерба для души принялись бы подобно нашимъ ребятамъ играть съ корабликомъ или съ оловянными драгунами". Въ игрѣ дисциплина должна противодѣйствовать непостоянству, страсти къ разрушенію, и соблюдать какъ спокойствіе и порядокъ въ самихъ играхъ, такъ и назначаемое для нихъ время. 3) Дѣйствіе дѣтей отъ игръ да переходитъ къ серьезнымъ занятіямъ; оно да преобразуется въ нравственное, священное дѣло. Христіанская педагогика приноситъ дѣтямъ христіанскую религію какъ нѣчто данное, но въ томъ именно предположеніи, что это данное отвѣчаетъ истинному существу ихъ. При этомъ дисциплина должна упражнять дѣтей въ двухъ вещахъ: въ набожности и благочестіи. Слѣдуетъ при нихъ молиться, хотя бы они и не постигали еще значенія этого дѣйствія. Необходимы также и застольныя молитвы: это должно сдѣлаться постояннымъ обычаемъ, неизмѣнною нормою въ жизни дѣтей. Если слова молитвы не выходятъ сами собою изъ молящей мысли, то дисциплина должна печься о томъ, чтобы изъ вложенныхъ въ уста дѣтей словъ вытекали въ свою очередь и мысли, настроеніе и направленіе души. Въ томъ-то и состоитъ великое заблужденіе новѣйшей педагогики, что на первый планъ ставили не то, что слѣдовало, а напротивъ, во всемъ исходили отъ субъекта, отъ его прихоти. Благоговѣніе внушается дѣтямъ навыкомъ принимать все, что они получаютъ, что имъ удается, что ихъ радуетъ, какъ даръ Божій, и точно также во всякомъ своемъ дѣлѣ призывать имя Господа. Сверхъ того слѣдуетъ руководить ихъ совѣсть; потому что хотя дѣти и воспріимчивы къ противоположности между добромъ и зломъ, но одна совѣсть сама по себѣ еще не говоритъ имъ въ чемъ состоитъ добро и въ чемъ зло; тутъ должна вступиться дисциплина, всилу которой воспитаннику просто приказывается: „Дѣлай это, не дѣлай того!" Любовь къ Богу развивается изъ любви къ родителямъ: для этого служитъ главнѣйше общеніе дѣтей съ Богомъ въ молитвѣ и наставленіе ихъ въ божественномъ откровеніи.

Но отношеніе къ Богу не разобщено со всѣмъ другимъ. Христіанская правдивость проявляется только въ сообществѣ. Напередъ въ семьѣ. Главное требованье здѣсь состоитъ въ дѣтскомъ повиновеніи: оно должно основываться на довѣрчивой любви, связанной съ почетомъ и мудростью. Препятствія про-

тиводѣйствующія въ этомъ отношеніи дисциплинѣ, упрямство и ложь: упрямство преодолѣвается, если воспитатель съ непоколебимою твердостью настаиваетъ на своемъ требованіи и не уступаетъ, пока оно не исполнится, — противъ лжи самое вѣрное средство страхъ Божій, привычка воспитанника считать свои слова какъ бы сказанными въ присутствіи Господа, какъ бы дѣлами, о которыхъ онъ обязанъ дать отвѣтъ Всевѣдущему. Въ отношеніяхъ дитяти къ его братьямъ и сестрамъ полагается правиломъ: Пусть оно пользуется своимъ маленькимъ правомъ; но требуйте строго, чтобы оно признавало его также за своимъ братомъ. Дитя нельзя предоставлять прислугѣ; оно не должно также властвовать надъ нею. Необходимо, чтобы оно сходилось съ чужими дѣтьми, потому что вслѣдствіе возникающаго отсюда столкновенія сглаживаются нѣкоторыя односторонности. Наконецъ, семья имѣетъ связать дѣтей съ церковью, отражая въ самой себѣ церковную жизнь, слѣдовательно прежде всего благочестиво празднуя воскресный день; а потомъ побуждая дѣтей участвовать въ богослуженіи.—Главные виды, въ какихъ міръ представляется дѣтямъ, слѣдующіе: a) политическая жизнь: для истиннаго политическаго образованія надлежитъ привесть въ сознаніе, что на человѣкѣ прежде всего возложены обязанности и всякія права вытекаютъ только изъ исполненія послѣднихъ, — потомъ подавить отрицающій, все осуждающій духъ и пристрастіе къ иноземному; — b) общественная жизнь: воспитаніе въ этомъ отношеніи состоитъ въ образованіи вѣжливости, христіанскаго благонравія,—не позволяйте вводить подростающихъ дѣтей въ свѣтскія общества, запретите дѣтскіе балы;—c) искусство: воспитаніе да не терпитъ ничего безобразнаго ни въ дѣтяхъ, ни въ ихъ обстановкѣ; пускай они впослѣдствіи созерцаютъ великія художественныя произведенія;—d) естественное возбужденіе чувства къ красотамъ природы: предохраняйте отъ всякихъ проявленій грубости и отъ жестокаго обращенія съ животными. — Воспитанникъ долженъ быть доведенъ до того, чтобы впослѣдствіи онъ воспиталъ самъ себя; но это можетъ исполниться только тогда, когда онъ научится преодолѣвать свой произволъ и такимъ путемъ усвоитъ себѣ христіански освященный нравъ. Поэтому дитя да привыкаетъ: сосредоточиться въ самомъ себѣ въ противность легкомыслію, буйству; — уважать себя; оно да обладаетъ честолюбіемъ и да избѣгаетъ всякаго позора, всякаго безстыдства; — воля да укрѣпляется, но такъ, чтобы она была сильна не только противъ собственной плоти, но и противъ внѣшней опасности. Если дитя противодѣйствуетъ въ этомъ отношеніи, то оно подлежитъ наказанію. Подвергаясь карѣ, дитя да узнаетъ на опытѣ, что

ему никогда не удастся настоять на своемъ произволѣ вопреки авторитету высшей воли. Награды неевангеличны, оттого что евангелическая церковь даже въ царствѣ Божіемъ не признаетъ заслуженной награды.

Дисциплины истины. Человѣческая жизнь по христіанскому воззрѣнію поставлена въ міръ съ тѣмъ, чтобы внутренне освободиться отъ него, преодолѣть его, но вмѣстѣ и съ тѣмъ чтобы вступить съ нимъ въ богоуряженное сношеніе. Потому-то познаніемъ истины выступаетъ религія, въ составъ которой должно войти все, что изъ антропологіи относится ко всеобщему христіанскому образованію, и только одна суетная отвлеченность отдѣляетъ отъ нея нравоученіе какъ нѣчто особенное. Для сношенія съ человѣчествомъ требуется затѣмъ языкъ, а для сношенія съ природою естествовѣдѣніе какъ въ его конкретномъ проявленіи, такъ и въ отвлеченныхъ формахъ и числѣ, сверхъ того ремесленная дѣятельность и искусство.—Народной школѣ изъ этого вѣдѣнія принадлежитъ религія и притомъ совершенное знаніе ея настолько, чтобы впослѣдствіи жизнь служила большею частью лишь для того, чтобы связывать между собою единичности этого вѣдѣнія и приводить въ полное сознаніе освящающее и утѣшающее вліяніе его на жизнь со всѣми ея требованьями;—изъ остальныхъ наукъ отнюдь не что-либо систематично-цѣлое, а только нѣкоторыя свѣдѣнья, благодаря которымъ на первыхъ порахъ развернулось бы чисто чувственное міровоззрѣніе воспитанника, расширился бы его кругозоръ и открылась бы для него возможность впослѣдствіи путемъ профессіональной жизни въ какой-нибудь спеціальной отрасли достичь болѣе совершеннаго познанія. Дитя подготовляется для такого учебнаго матеріала, пріучаясь пользоваться своими чувствами, составлять понятія и усвоивать себѣ предлагаемый предметъ. Матеріалъ приготовляется для ученика, когда воспитатель въ каждомъ возрастѣ и на каждой данной ступени развитія дитяти предлагаетъ такія истины, чтобы всѣ умственныя дѣятельности имѣли для себя предметъ, а всѣ духовные органы пищу и упражненіе, и когда на каждой ступени дается столько матеріала, не болѣе и не менѣе, сколько допускается субъективною способностью ученика, сколько въ состояніи воспринять и разработать его духовные органы. Вообще можно постановить: первая ступень должна выставить предметъ главнѣйше съ его наглядной стороны, въ конкретномъ видѣ, въ картинѣ или въ дѣйствительности или въ разсказѣ; на второй ступени выступаетъ отвлеченная сторона, а затѣмъ на третьей созидается знаніе, въ которомъ органически связываются между собою отвле-

ченное и конкретное. Впрочемъ ступени эти рознятся смотря по предметамъ.

Такой евангелическій характеръ ученія и дисциплины долженъ отразиться на всемъ учебномъ организмѣ. Въ высшей школѣ, какъ въ образовательномъ заведеніи, евангелически-церковный элементъ вліяетъ лишь настолько, насколько педагогика вообще имѣетъ еще мѣсто въ ея предѣлахъ, тогда какъ дисциплина истины сама по себѣ, а вслѣдствіе того и самовоспитаніе должны оказать на нее болѣе сильное вліяніе. Гимназіи поддерживаютъ свою прежнюю связь съ церковью черезъ преподаваніе закона Божія, молитвы и пѣнія. Реальныя училища болѣе всего подвергаются упреку въ нарушеніи евангелическаго начала. Но охлажденіе къ идеальному зависитъ не отъ реальныхъ предметовъ, а отъ духа, какой вноситъ учитель въ свою школу. Народная школа должна быть тѣснѣе всего связана съ церковью. А заявивъ отдѣленіе церкви отъ школы, современная эпоха поставила вопросъ: Должна ли школа впослѣдствіи быть христіанскою, т. е. опирающеюся на ясномъ, Священнымъ писаніемъ обоснованномъ церковномъ вѣроисповѣданіи, или сдѣлаться мірскою? Но это подлежитъ рѣшенію не самихъ педагоговъ а семействъ и общинъ; и пока они не отрѣшились еще отъ совмѣстной христіанской жизни, какъ бы предавшись обольстительной порчѣ,—до тѣхъ поръ и они не могутъ рѣшать предлагаемый вопросъ, напротивъ, въ немъ церковь также имѣетъ право голоса, потому что она вслѣдствіе крещенія приняла дитя въ свои члены и обязалась наблюдать, чтобы изъ купели вышелъ живой плодъ, новый, богоосвященный человѣкъ. Наконецъ, въ этомъ заинтересовано еще государство, а такъ какъ оно само не можетъ обучать и воспитывать, то и поручаетъ общее управленіе школою церкви, которой и безъ того подлежитъ преподаваніе закона Божія.—

Теологическая педагогика не исходитъ отъ человѣка, съ тѣмъ чтобы постичь его въ сущности и затѣмъ признать членомъ въ царствѣ природы и духа; исходною точкою для нея служитъ извѣстная теологическая система, которую она смѣшиваетъ съ христіанствомъ, съ точки зрѣнія которой она отвѣчаетъ на всѣ вопросы педагогики и обсуждаетъ всѣ отвѣты остальныхъ педагоговъ. А потому она, разумѣется, и не понимаетъ вытекающихъ изъ живого знанія человѣка отвѣтовъ (такъ на пр. Пальмеръ относительно Фрёбеля и его игръ) и ратуетъ противъ выводовъ современной педагогической науки и развитія ея, какъ напр. противъ отдѣленія школы отъ церкви. Теологическое ученіе о первородномъ

грѣхѣ и благодати крещенія, на чемъ Пальмеръ основываетъ педагогику, не обнимаетъ всего принципа въ воспитательномъ дѣлѣ. Педагогика конечно имѣетъ и должна имѣть существенно христіанскую, но отнюдь не спеціально правовѣрно-теологическую основу; вся ея цѣль, ея жизнь и стремленіе состоитъ въ осуществленіи христіанства въ единичной личности: она должна и имѣетъ въ виду развивать для богоподобія и для общенія съ Богомъ. Но религіозная теорія, вѣроученіе составляетъ хотя и важный, однако отнюдь не единственный факторъ въ цѣломъ воспитаніи. Общеніе съ Богомъ на землѣ осуществляется лишь путемъ общенія съ людьми и согласіемъ съ самимъ собою. А потому наука, выводы которой отвергаетъ правовѣрно-теологическое направленіе, такой же необходимый моментъ для педагогики, какъ и вѣроученіе. Такъ какъ наука и религія могутъ образовать человѣческія умственныя способности и чувствованія только по естественнымъ законамъ человѣческаго духа и тѣла; то педагогика должна искать и обрѣсть свою самую существенную, даже единственную основу въ антропологіи,—въ наукѣ, которая не зависитъ отъ извѣстнаго теологическаго направленія, а которая, напротивъ, какъ опытное, свободное отъ теологіи и отъ всякой иной науки знаніе, развиваетъ свои законы единственно изъ природы человѣка. Педагогика самостоятельная наука и такое же искусство; она точно такъ же какъ и скульптура не получаетъ законовъ и пр. отъ теологіи, и теологъ такъ же какъ медикъ или юрисъ—отнюдъ еще не педагогъ.

Д. ПСИХОЛОГИ.

Гербартъ, Бенеке и Галль существенно новыми психологическими основами глубоко проникли и проникаютъ до сихъ поръ въ современную, такъ и въ будущую педагогику.

36.

Іоаннъ Фридрихъ Гербартъ

родился 4-го мая 1776-го г. въ Ольденбургѣ,—получилъ классическое образованіе въ гимназіи родного города, гдѣ предавался болѣе мышленію чѣмъ учебѣ;—въ 1794-мъ г. онъ поступилъ въ Іенскій университетъ и вмѣсто юриспруденціи, предназначенной быть его факультетскою наукой, изучалъ тамъ философію у Шмида, Рейнгольда и Фихте;—послѣ трехлѣтняго пребыванія въ уни-

верситетѣ онъ сдѣлался домашнимъ учителемъ въ Швейцаріи,—потомъ получилъ въ 1802-мъ г. въ Геттингенскомъ университетѣ ученую степень, а въ 1809-мъ поступилъ въ качествѣ профессора философіи въ Кёнигсбергъ, въ 1833-мъ воротился въ Геттингенъ, гдѣ и скончался 14-го августа 1841-го г. Гербартъ одинъ изъ философовъ, болѣе всего занимавшійся педагогикою; она-то и была собственно исходною точкою его замѣчательныхъ изслѣдованій въ психологіи. „Я съ своей стотоны—говоритъ онъ самъ—въ теченіе 20-ти лѣтъ прибѣгалъ къ метафизикѣ, математикѣ и сверхъ того къ самонаблюденіямъ, изслѣдованьямъ и опытамъ, чтобы найти только основу истиннаго психологическаго пониманія. Побудительной причиною для этихъ не безтрудныхъ изысканій служило и служитъ главнѣйше мое убѣжденіе, что значительная часть чрезвычайныхъ пробѣловъ въ нашемъ педагогическомъ знаніи зависитъ отъ недостатковъ психологіи, и что мы должны усвоить себѣ эту науку, устранить сперва призракъ, называемый нами психологіею, и тогда только будемъ въ состояніи нѣсколько точнѣе опредѣлить, что вѣрно и что ошибочно дѣлается въ каждомъ отдѣльномъ урокѣ.“ „Песталоцціевы идеи объ азбукѣ наглядки какъ циклъ предварительныхъ упражненій въ постиженіи образовъ (1802);“—„Всеобщая педагогика, выведенная изъ цѣли воспитанія (1806);“—„О воспитаніи при общественномъ содѣйствіи (1810)“ и „Объ отношеніи идеализма къ педагогикѣ (1831);“—„Очеркъ педагогическихъ лекцій (1835);“—„Письма о примѣненіи психологіи къ педагогикѣ:“ вотъ главныя произведенія которыя вытекли изъ занятій Гербарта педагогикою и самая глубокая основа которыхъ находится въ твореніяхъ: „Руководство къ психологіи“ и „Психологія какъ наука, основанная на опытѣ, метафизикѣ и математикѣ.“

Необходимость внѣшняго вліянія на малолѣтнихъ, для того чтобы они развивались какъ тѣлесно, такъ и духовно, Гербартъ основываетъ на слѣдующемъ психологическомъ предположеніи: въ человѣческой душѣ не находится, какъ въ растеніи и во всѣхъ животныхъ тѣлахъ, никакой опредѣленной способности, напротивъ, человѣкъ только по тѣлу своему тварь, заключающая въ себѣ какъ бы въ зародышѣ будущій свой образъ, а человѣческая душа является какъ бы машиною, всецѣло сооруженною изъ представленій. Систематичное воспитаніе, оживляя духовные интересы среди мірской жизни и подъ вліяніемъ ея, отъ котораго вполнѣ удалить воспитанника невозможно, даже опасно, должно предохранить его отъ гибели и поднять до внутренне свободнаго состоянія.—Возможность воспитанія по Гербарту основана на понятіи образуемости, въ которой онъ видитъ переходъ отъ неопредѣ

леннаго къ устойчивому.—Воспитаніе имѣетъ цѣлью уравновѣсить многосторонность интересовъ, но подчиняя ихъ цѣли нравственнаго образованія. „Всѣ должны быть охотниками до всего, но каждый да будетъ мастеромъ въ одномъ предметѣ:“ таково основное правило Гербарта.

Педагогика по Гербарту тѣсно связана съ этикой и психологіей, даже зависитъ отъ послѣдней. Прежде всего онъ указываетъ на зависимость педагогики отъ нравоученія и доказываетъ при этомъ ложность тѣхъ воззрѣній, которыя ставятъ крайнюю цѣль воспитанія внѣ особи, которыя совершаютъ и заканчиваютъ воспитательную дѣятельность въ сущности не въ самомъ субъектѣ, а напротивъ, представляютъ себѣ воспитанника въ отношеніи къ извѣстнымъ идеальнымъ предметамъ (блаженству, пользѣ, семьѣ, государству, человѣчеству, Богу), такъ что, исходя отъ этихъ предметовъ, ставятъ цѣлью воспитанія будущіе поступки особи. Слѣдуетъ вести дѣло совсѣмъ наоборотъ и утверждать, что настоящею и истинною исходною точкою для цѣли воспитанія должна быть и всегда будетъ сама особь. Ничему предметному не надо придавать такой смыслъ, будто имъ обусловливается значеніе и правильность въ поступкахъ особи; напротивъ, пусть предметное заимствуетъ значеніе и цѣль отъ самой особи, или, если оно уже обладаетъ ими, то можетъ расчитывать на признаніе и усвоеніе со стороны субъекта только тогда, когда отвѣчаетъ высшей степени индивидуальнаго хотѣнія и дѣйствія. Нельзя конечно отрицать, что человѣческій родъ, или эпоха, или государство, или семья должны имѣть великое значеніе для особи; но не позволительно, тому или другому изъ этихъ предметовъ придавать смыслъ нормальной величины; напротивъ, каждый изъ нихъ равномѣрно составляетъ часть той системы, которая для особи имѣетъ свое реальное средоточіе только въ ней самой, именно въ томъ, что согласуется съ ея цѣлью. Эту цѣль составляетъ нравственность или добродѣтель, а въ сосредоточенномъ и конкретномъ смыслѣ энергія нравственности. Итакъ въ этомъ отношеніи педагогика должна быть изложеніемъ плана, начертаннаго самой этикою какъ бы съ цѣлью ея собственнаго осуществленія, предполагая при томъ искусственную дѣятельность и подлежащую ея вліянію особь.

Педагогика зависитъ потомъ еще отъ психологіи. Этика можетъ указать на конечную цѣль воспитанія, но не въ состояніи рѣшить вопросъ о связи этой дѣятельности съ воспитываемымъ субъектомъ, ни о возможности успѣха. Все это дѣло психологіи, науки о внутреннихъ состояніяхъ существъ

вообще—состоянiяхъ, лежащихъ, въ основѣ явленiй. Психологiя(—Гербарта—) поучаетъ что душа простое существо и недоступна никакому измѣненiю относительно ея качества: а потому педагогикѣ возбраняется считать человѣческую душу удобообразуемымъ предметомъ, которому можно придавать какiя угодно впечатлѣнiя. Далѣе, какъ не допускается мысль о внутреннемъ измѣненiи качества души, точно такъ же нельзя считать ее чѣмъ-то еще только становящимся; она просто такова, какою является въ настоящiй моментъ, она абсолютна и закончена, и остается такою навсегда безъ прибыли и убыли. Душа не что иное какъ реальная неизмѣнная носительница всѣхъ представленiй вообще, подлежащихъ напротивъ того измѣнчивости и принимающихъ поэтому всѣ тѣ формы, совокупность которыхъ называютъ духомъ, и одна изъ которыхъ—наше „я". Воззрѣнiе, присвоивающее душѣ разныя низшiя и высшiя способности, не что иное какъ психическiй миѳъ. Каждое изъ единичныхъ представленiй, будучи противоположно другимъ, находящимся въ душѣ съ нимъ вмѣстѣ, обнаруживается въ видѣ силы, исходъ которой считается временнымъ, обоюднымъ, бóльшимъ или меньшимъ препятствiемъ. Такимъ образомъ вся масса представленiй приходитъ въ движенiе, а съ другой стороны, такъ какъ ихъ противоположности бываютъ различны, у нѣкоторыхъ онѣ оказываются только отчасти, а у другихъ ихъ вовсе нѣтъ, то изъ представленiй образуются слiянiя, осложненiя, сочетанiя, возникаютъ распредѣленiя рядами, переплетающiяся въ свою очередь между собою вслѣдствiе общихъ или подобныхъ членовъ. Мышленiе, чувствованiе, представленiе не что иное какъ специфическiя разности въ самоотстойчивости души; онѣ лишь только соотношенiя между реальными предметами; и сознанiе не что иное какъ совокупность отношенiй, въ какихъ душа находится къ другимъ существамъ. Но отношенiя къ предметамъ, а слѣдовательно и отвѣчающiя имъ представленiя не всѣ одинаково сильны: одно изъ нихъ вытѣсняетъ, напрягаетъ, затемняетъ другое; подавленныя представленiя ждутъ на порогѣ сознанiя, пока не будутъ въ состоянiи опять возникнуть, соединяются съ родственными имъ и потомъ пробиваются общими силами. Оттѣсненныя на заднiй планъ, но ждущiя на порогѣ сознанiя, во тьмѣ лишь дѣйствующiя представленiя называются чувствованiями. Смотря по пробивающемуся съ большимъ или меньшимъ успѣхомъ стремленiю, они обнаруживаются въ видѣ желанiя. Соединясь съ надеждою на успѣхъ, желанiе становится волею. Итакъ все, что въ обиходномъ языкѣ зовутъ фантазiею, памятью, разсудкомъ, желанiемъ, разумомъ, волею и пр., или что подразумѣвается подъ такъ называемыми способностями души,—все это не что иное

какъ извѣстное въ какой нибудь особой группѣ представленій совершающееся движеніе, соотношеніе духовныхъ состояній между собою и другъ къ другу. Вопросъ о возможности воспитанія предполагаетъ измѣнчивость въ душевныхъ состояніяхъ воспитанника, которыми по крайней мѣрѣ при извѣстныхъ условіяхъ долженъ овладѣть воспитатель; его дѣятельность только можетъ простираться на эти состоянія, но отнюдь не на реальную носительницу ихъ, составляющую въ видѣ души ту неизмѣнную основу, на которой мало по малу накопляется, умножается, облагороживается или ухудшается духовная жизнь т. е. разнообразіе совершающихся въ ея состояніяхъ и между ними событій, и обнаруживаются сверхъ того главныя направленія, въ которыхъ постигаются признаки человѣческой природы. Вѣдь только благодаря истинному психологическому знанію педагогика какъ наука достигаетъ извѣстной степени совершенства и пользы; точно также и воспитаніе какъ дѣятельность въ свою очередь можетъ сдѣлаться практическимъ искусствомъ только вслѣдствіе того же знанія. Психологія указываетъ вмѣстѣ и на причины подвижности душъ между заблужденіемъ и истиной, между добромъ и зломъ, и поучаетъ этимъ, что имъ присуща естественная потребность воспитанія, что оно даже необходимо. Пріемы педагогическихъ средствъ лишь при посредствѣ психологіи получаютъ точность и связь, а дѣло воспитанія—единство и цѣлесообразность.

Всю воспитательную дѣятельность можно разложить по понятіямъ управленія, обученія и дисциплины. Дитя является на свѣтъ лишенное воли; мало по малу въ немъ образуется собственная воля; при этомъ однако не обходится безъ разнаго рода неурядицъ и буйствъ; обуздывать дикое своевольство—дѣло управленія. То, чему природа научаетъ путемъ опыта и сношеній, черезъ-чуръ несовершенно и неправильно, разсѣянно и отрывочно; къ этому должна присоединиться искусственная дѣятельность, способная пополнить, урядить, связать группы, какія накопляются тѣмъ и другими. Эта искусственная дѣятельность, это пополненіе опыта и сношеній называется обученіемъ. Въ понятіи дисциплина, воспитаніе заключается указаніе на то, чего еще нѣтъ на лицо, что имѣется въ надеждѣ и въ виду для будущаго, къ чему воспитанника слѣдуетъ еще вести: дѣятельность, оказывающая вліяніе на волю, отчасти также на сознаніе и пониманіе, называется дисциплиной.

1) Управленіе должно поддержать порядокъ и подчинить естественную дикость. Такое подчиненіе совершается посредствомъ власти, которая должна быть достаточно сильна и заявлять о себѣ довольно часто, чтобы дѣйствовать съ полною удачею прежде

чѣмъ у ребенка проявятся слѣды настоящей воли. Мѣры, какими располагаетъ управленіе, слѣдующія: занятія воспитанника, чтобы не оставалось времени для проказъ;—надзоръ, умѣстный собственно только для самаго ранняго возраста и въ весьма короткіе періоды особенной опасности;—приказанія и запреты, причемъ необходима крайняя осторожность, чтобы управленіе не слабѣло отъ этого; угроза и наказаніе, замѣняемыя впрочемъ по возможности авторитетомъ и любовью. Управленіе во всякомъ случаѣ должно прекратиться ранѣе дисциплины и по возможности скорѣе замѣниться послѣднею. Позже всего прекращаетъ оно свою дѣятельность тогда, когда обстановка воспитанника подаетъ поводъ къ разнымъ соблазнамъ.

2) Обученіе непремѣнно должно быть воспитательнымъ: итакъ цѣль обученія состоитъ не только и не главнѣйше въ знаніи, также не въ одномъ лишь усвоеніи наружнаго техническаго умѣнья; а напротивъ, оно должно добиваться непосредственно усовершенствованья субъекта, настоящаго воспитанія относительно самыхъ важныхъ сторонъ, относительно самой существенной основы его. Въ болѣе опредѣленномъ значеніи слова обученіе состоитъ въ систематическомъ возбужденіи и образованіи представленій какъ элементовъ душевной жизни до достиженія многосторонняго интереса, откуда затѣмъ непосредственно должна возникнуть способность и готовность къ хотѣнію, а съ другой стороны вкусъ или нравственно-эстетическое сужденіе. При этомъ прежде всего слѣдуетъ обратить взоръ на психическія дѣятельности. Между ними вниманіе одинъ изъ самыхъ важныхъ педагогическихъ моментовъ. Оно бываетъ произвольнымъ и непроизвольнымъ. Произвольное, вызываемое силою воли, какою-либо отдаленною цѣлью, или присущею дисциплинѣ и управленію властью учителя, хотя считается вообще менѣе важнымъ для образованія, но оказывается необходимымъ особенно при наблюденіи и заучиваніи наизустъ. Непроизвольное вниманіе распадается на первичное и воспринимающее: въ первомъ представленіе вліяетъ само по себѣ, своею собственною силою, а въ послѣднемъ оно поддерживается своею связью съ другими уже существующими представленіями. Для первичнаго вниманія имѣются четыре правила: 1) чувственное впечатлѣніе да обладаетъ достаточною силою, а потому дѣйствительное созерцаніе предмета, а за неимѣніемъ его изображеніе слѣдуетъ предпочесть простому описанію. 2) Но да избѣгаютъ притомъ чрезмѣрности чувственнаго впечатлѣнія, чтобы возможно долѣе сохранилась воспріимчивость. 3) Обученіе не должно слишкомъ быстро вьючить одно на другое; оно да разъединяетъ, разлагаетъ, и да проходитъ все шагъ за шагомъ. 4) Пусть учитель назначитъ извѣ-

стные перерывы и остановки, чтобы возбужденныя представленія могли опять придти въ равновѣсіе. Въ воспринимающемъ вниманіи новое примыкаетъ къ тому, что есть уже на лицо, благодаря этому оно дѣлается понятнымъ и интереснымъ. Дѣятельность духа при схватываніи представленій состоитъ преимущественно въ углубленіи и памятованіи: чѣмъ болѣе воспитанникъ углубится въ то, что отвѣчаетъ его индивидуальности, тѣмъ скорѣе исказитъ онъ всякое другое впечатлѣніе; а потому съ углубленіемъ необходимо связать памятованіе. Личность основана на единствѣ сознанія, на способности сосредочиться, опомниться. А эти способности исключаютъ углубленіе въ собственномъ смыслѣ, но тутъ они должны соединиться въ немъ. Если углубленія вовсе не встрѣтятся другъ съ другомъ въ памятованіи, а останутся лишь бокъ-о-бокъ не при чемъ, въ такомъ случаѣ человѣкъ бываетъ разсѣянъ; если же они сойдутся безъ противорѣчія, но слабо и не достаточно проникая другъ друга, то возникнетъ односторонность. Спокойное углубленіе, совершаясь чисто и правдиво, ясно видитъ каждый отдѣльный предметъ. Переходомъ отъ одного углубленія къ другому совокупляются между собою представленія, и среди множества такихъ сочетаній паритъ фантазія: она вкушаетъ отъ каждой смѣси и не брезгаетъ ничѣмъ, исключая безвкуснаго. Спокойное углубленіе доискивается единичнаго, а спокойное памятованіе — отношенія между разными группами, — каждаго единичнаго какъ члена сочетаній, въ надлежащемъ его мѣстѣ. А богатый строй обильнаго памятованія называется системою. Поступательный ходъ памятованій наконецъ составляетъ методъ, пробѣгающій всю систему мыслей, создающій въ ней новые члены и сохраняющій послѣдовательность въ своемъ примѣненіи.—Примыкая къ подготовленнымъ уже опытомъ и обиходомъ знаніямъ и помысламъ, обученіе имѣетъ затѣмъ передать названнымъ дѣятельностямъ предметы интереса, потому что углубленіе должно слѣдить именно за ними, а памятованіе собирать ихъ. Первое расчлененіе интереса выводится изъ понятій о познаніи и участіи: познаніе простирается или на разнообразіе опыта, или на законность его, или на эстетическія условія, а участіе относится либо къ единичному человѣку, либо къ обществу, либо къ отношенію того и другого къ высшему существу. Поэтому имѣется 6 главныхъ классовъ интереса: въ области познанія: эмпирическій интересъ (интересы разнообразія), въ которомъ духъ воспринимаетъ природу такъ, какъ она ему представляется; спекулятивный (интересы законности), когда духъ пытается понять связь между матеріей и формою природы; эстетическій (интересъ вкуса), возникающій вслѣдствіе постиженія прекраснаго;—въ области уча-

стія: симпатическій интересъ (интересы человѣчества какъ таковаго), когда участіе просто воспринимаетъ встрѣчающіяся въ человѣческихъ душахъ побужденія въ томъ видѣ, какъ они предлагаются путемъ обихода и сообщенія; общественный интересъ; религіозный, возникающій, когда вслѣдствіе присоединившагося размышленія интересъ къ благу цѣлаго распредѣляется между особями. Какъ познаніе, такъ и участіе поэтому воспринимаютъ въ первоначальномъ видѣ все, что предлагается природою, житейскимъ обиходомъ и человѣчествомъ; познаніе погружено какъ бы въ эмпиризмъ, а участіе въ симпатію. Но и то и другое природою вещей ведутся далѣе: вслѣдствіе загадокъ міра изъ эмпиризма возникаетъ умозрѣніе, а вслѣдствіе сталкивающихся требованій и побужденій людей изъ симпатіи—духъ общественнаго строя. Послѣдній издаетъ, а умозрѣніе познаетъ законы. Сама душа вслѣдствіе спокойнаго созерцанія эстетическихъ отношеній возносится къ вкусу, а вслѣдствіе сочувствія къ отношенію между желаніями и силами людей и ихъ подчиненности ходу вещей—къ религіи.—

Обученіе одной стороны обогащаетъ и оживляетъ желаніе и волю, а съ другой, разработывая область участія, оно достигаетъ другой своей цѣли, образованія вкуса. Это совершается воспроизведеніемъ законченнаго, т. е. доведеннаго до интереса представленія такой формы жизни, въ которой, или непосредственно, или вслѣдствіе контраста, отражаются эстетическія отношенія человѣческой воли. Исходною точкою при этомъ нельзя избрать современный міръ; сфера взрослыхъ у цивилизованныхъ людей черезъ-чуръ высока и слишкомъ строго опредѣлена такими условіями, которыхъ мы не пожелаемъ объяснять малолѣтнимъ, если бъ даже и могли. Поэтому необходимо начать съ классическихъ изображеній идеальнаго отрочества, какія находимъ въ стихотвореніяхъ Гомера, а именно въ Одиссеѣ. Потому-то преподаваніе языка слѣдуетъ начать не съ латинскаго, а съ греческаго, и по возможности скорѣе перейти къ чтенію Одиссеи,—именно, тотчасъ же какъ только отрокъ вышелъ изъ безпомощнаго дѣтства, во всякомъ случаѣ не позже десятилѣтняго возраста.

Матеріалъ обученія опредѣляется двумя упомянутыми главными условіями его и таблицею главныхъ интересовъ. А потому ни одна главная область, ни одна группа главныхъ представленій да не исключается изъ преподаванія. Но такъ какъ жизнь съ ея различными цѣлями, способностями и наклонностями для одной части молодежи дѣлаетъ доступною и возможною болѣе обширную и глубокую разработку филологическихъ знаній, а для дру-

гой, напротивъ того, требуетъ преимущественно естественнонаучнаго и математическаго образованія, отодвигая античныя знанія на задній планъ, то пусть высшія школы устроятся такъ, чтобы съ одной стороны идеальный и эстетическій элементъ преобладалъ въ основательномъ изученіи древнихъ, не исключая безусловно современнаго и реальнаго элемента, а именно вводя также математику и физику, тогда какъ съ другой стороны преобладали бы реальныя знанія, сохраняя притомъ идеальныя съ помощью современныхъ языковъ, особенно родного, и ихъ литературъ.—

Задача и постепенность преподаванія слѣдующія: оно должно указывать, связывать, поучать, философствовать;—въ предметахъ участія оно да будетъ нагляднымъ, послѣдовательнымъ, возвышающимъ, и проникающимъ въ дѣйствительность. Преподаваніе бываетъ или повѣствовательное, въ такомъ случаѣ оно должно разсказывать и описывать такъ, чтобы воспитаннику казалось, будто онъ въ непосредственной дѣйствительности слышитъ и видитъ все, разсказанное и описанное, или аналитическое или синтетическое. Аналитическое преподаваніе въ отношеніи къ опыту должно ознакомлять съ предметами посредствомъ признаковъ, названій и т. п., разлагать ихъ на составныя части и пр.,—въ отношеніи къ умозрѣнію начинать при разборѣ эмпирическаго предмета съ указанія на законную связь, на средство и цѣль, на сужденія и пр.; — въ отношеніи вкуса содѣйствовать подъему прекраснаго изъ круга незначительныхъ, просто скученныхъ или пестрыхъ предметовъ, для чего художественныя созданія природы представляютъ богатый матеріалъ; то же самое и вразсужедніи человѣка, его жизни и взаимныхъ сношеній, съ тѣмъ чтобы вѣжливость и нравственность противопоставить ихъ противоположностямъ; — въ отношеніи участія къ людямъ обратить вниманіе на связи или на историческія и поэтическія изображенія человѣка, съ цѣлью углубить нравъ воспитанника въ единичныя ощущенія сочувствія;— въ отношеніи общественнаго участія расширить взглядъ на общественныя учрежденія всякаго рода и указать на необходимость, чтобы люди содѣйствовали и помогали другъ другу, чтобы слагались формы подчиненности и общаго соуряда;—въ отношеніи религіи указать на зависимость, слабость и предѣлы человѣчества и всякую заносчивость сводить къ ложному и опасному представленію о силѣ. Дѣло синтетическаго преподаванія осуществить возможныя сочетанія данныхъ образовательныхъ элементовъ: опыту, эмпиріи отвѣчаетъ общее свойство синтеза, способъ комбинаціи; сюда относятся грамматическое изученіе и ариѳметическія дѣйствія; — умозрительный синтезъ основанъ на отношеніяхъ понятій другъ къ другу

и предполагаетъ углубленіе въ умозрительные вопросы;—въ эстетическомъ синтезѣ преподаваніе придерживается болѣе единичныхъ мастерскихъ произведеній разныхъ родовъ искусства и компонуетъ въ духѣ воспитанника извѣстные эстетическіе аккорды, тамъ, гдѣ можно указать ихъ навѣрное, или непосредственно предлагать ихъ ему, какъ напр. въ музыкѣ;— въ отношеніи участія къ людямъ это преподаваніе побуждаетъ воспитаника воспроизводить въ самомъ себѣ самыя многоразличные образы человѣчества, и пріискиваетъ для этого матеріалъ у наиболѣе достойныхъ поэтовъ и историковъ, соблюдая притомъ хронологическій переходъ отъ древнѣйшихъ къ новѣйшимъ;—въ отношеніи общественнаго участія оно прежде всего изъ аналитически пріобрѣтеннаго должно выставить понятія о общественной уступчивости и неуступчивости обокъ съ вліяніями нужды и обстоятельствъ, вслѣдствіе чего укрощаются или сдерживаются взаимно противоборствующія силы въ обществѣ;—синтезъ въ религіи начинается съ расширенія понятія о семьѣ: семья да служитъ символомъ міроустройства и отъ родителей да заимствуются идеальныя свойства божества.—

3) Къ дисциплинѣ принадлежитъ всякое непосредственное вліяніе на нравъ воспитанника, имѣющее въ виду облагородить его и вести къ нравственности. Она имѣетъ дѣло съ характеромъ человѣка. Характеръ—это нѣкотораго рода рѣшимость, своеобразный индивидуальностью опредѣляемый строй наклонностей по количественному соотношенію послѣднихъ; субъективная сторона характера—это вкусъ, завѣдывающій цензурой надъ объективной стороною. Характеръ сосредоточивается въ волѣ (которую дѣло родитъ изъ желанія), а способомъ рѣшимости воли обусловленъ такой или иной характеръ. Просто внутреннее или мыслимое возможнымъ внѣшнее дѣйствіе порождаетъ волю изъ желанія. Но для дѣйствія необходима способность: смотря по свойству тѣла, по связи съ нимъ реальнаго носителя духовныхъ состояній и по взаимному отношенію послѣднихъ, всякая особь предрасположена своеобразно, и изъ этого-то развивается и зрѣетъ мало по малу характеръ;—да необходима и удобная обстановка, потому что вліяніе образа жизни, умственнаго кругозора и особенныхъ случайностей, имѣютъ важное значеніе въ образованіи характера. — Первая изъ физическихъ дѣятельностей при образованіи характера—„память воли“: для того, чтобы возможенъ былъ характеръ, необходимо чтобы хотѣніе, тотчасъ выступало такимъ же опять въ сознаніи всякій разъ, какъ только представится къ тому поводъ. Въ видѣ дальнѣйшей дѣятельности при этомъ возникаетъ выборъ, т. е. предпочтеніе и отстраненіе: онъ вноситъ извѣстную постепенность въ нашу хоть, снабжаетъ наклонности твердымъ скла-

домъ, надѣляетъ каждое хотѣніе или каждый, подлежащій хотѣнію предметъ опредѣленною цѣною и приводитъ въ сознаніе особи, что она хочетъ терпѣть или чего не терпѣть, имѣть или не имѣть, охотно или неохотно дѣлать. Но нравственное при этомъ является лишь вслѣдствіе третьей дѣятельности, которая собственно должна предшествовать выбору и обусловливать его, а именно вслѣдствіе нравственно-эстетическаго обсужденія. Затѣмъ слѣдуетъ нравственное рѣшеніе и судъ совѣсти, а наконецъ самонаблюденіе и самопонужденіе, чѣмъ именно особь производитъ на самое себя какъ бы охраняющее, возстановляющее и улучшающее дѣйствіе—т. е. настоящее самовоспитаніе. Итакъ, только изъ морально-эстетической власти нравственной осмотрительности можетъ образоваться чистый и свободный отъ алчности, связанный съ мужествомъ и благоразуміемъ порывъ къ добру, благодаря чему истинная нравственность утверждается въ характерѣ. Дисциплина должна прибѣгать къ мѣрамъ частью вслѣдствіе проступковъ воспитанника, частью ради цѣлей воспитанія вообще, частью наконецъ ради дѣятельности и вліяній, способствующихъ или мѣшающихъ возможному достиженію тѣхъ цѣлей. Къ внѣшнимъ мѣрамъ принадлежитъ главнѣйше поведеніе самого воспитателя съ воспитанникомъ; потомъ дозволеніе или отказъ, пріучка или отученье; здѣсь дисциплина соединяется болѣе съ управленіемъ, но отличается отъ него образовательною цѣлью. Внутренняя дисциплина подлежитъ слѣдующимъ руководящимъ правиламъ: a) она подготовляетъ для преподаванія надлежащее настроеніе; b) она печется о ясности и спокойствіи въ душѣ, чтобы не мѣшать нравственному и эстетическому постиженію и обсужденью; c) дисциплина различнымъ начаткамъ нравственности даетъ время развиться сообразно природѣ воспитанника, и дѣйствуетъ при этомъ, то охраняя, то дополняя; d) дисциплина помогаетъ памяти воли въ воспитанникѣ; e) она блюдетъ, питаетъ, упражняетъ и направляетъ въ немъ духъ терпѣнія, обладанія, трудолюбія и опредѣляетъ его выборъ; f) дисциплина выступаетъ урядницей, когда направленія становятся правилами и началами, слѣдовательно, когда обнаруживается субъективная часть характера; g) дисциплина во время изощряетъ совѣсть въ воспитанникѣ; h) она старается возвести въ немъ предлагаемую преподаваніемъ систему нравоученія въ систему его собственнаго нравственнаго пониманія и содѣйствовать тому, чтобы разработка и дѣйствительное осуществленіе послѣдней сдѣлались для воспитанника самымъ важнымъ вопросомъ въ жизни;—наконецъ i) дисциплина выводами опыта и ученія питаетъ искренность и смиреніе религіознаго чувства, чтобы предохранить его отъ об-

мельченія и излишествъ, и представляетъ воспитаннику истинную религіозность, какъ необходимое дополненіе добродѣтели и знанія.

Педагогическія воззрѣнія Гербарта отражаются въ его педагогической семинаріи, основанной въ 1810 году въ Кёнигсбергѣ, Гербартъ имѣлъ въ виду ея примѣромъ и черезъ воспитанныхъ въ ней учителей преобразовать общественное преподаваніе. По его предначертанію значительному числу образованныхъ уже учителей поручалось заниматься съ отроками и юношами различныхъ свойствъ, а неопытные еще, но занимающіеся теоретико-педагогическимъ изученіемъ молодые люди должны были присматриваться къ нимъ и поучаться у нихъ на практикѣ. Въ дѣйствительности же заведеніе получило характеръ только педагогическаго института, въ которомъ хотя и назначены были постоянные учителя, но число учениковъ никогда не превышало тринадцати. Въ немъ съ 8—10-ти лѣтними отроками начинали преподавать греческій языкъ слѣдующими другъ за другомъ переводами Одиссеи, Геродота, потомъ Ксенофонта; учитель сначала самъ указывалъ ученикамъ, какъ приготовлять урокъ, потомъ переводилъ съ ними и заставлялъ ихъ понемногу извлекать изъ писателей элементы грамматики. Послѣ Ксенофонта приступали къ латинскому преподаванію съ Энеиды Виргилія, къ которой въ короткій лишь срокъ подготовляли при посредствѣ Эвтропія. Къ этому примыкали историческія изложенія изъ древней исторіи по образцу одного изъ древнихъ писателей (историка, напр. Ливія), также плоскія и сферическія наглядныя упражненія, для веденія которыхъ впрочемъ учитель обязанъ былъ знать тригонометрію: отставшихъ мальчиковъ возбуждали аналитическими бесѣдами объ извѣстныхъ предметахъ. Затѣмъ слѣдовалъ латинскій синтаксисъ, обыкновенно на 13-мъ году отъ роду, когда уже воспитанники безъ затрудненія переводили Цезаря, причемъ синтаксисъ въ $^1/_2$ до $^3/_4$ года твердо заучивался наизустъ вмѣстѣ съ примѣрами; но при этомъ не было никакихъ письменныхъ упражненій, чтобы не допускать ученика до случая писать ошибочно и дурно. Напротивъ, письменныя упражненія, къ которымъ ученики приготовлялись заучиваніемъ цѣлыхъ главъ изъ Цицерона и Цезаря, наступали по окончаніи синтаксиса, одновременно съ сравнительнымъ синтаксисомъ греческаго и латинскаго языковъ. Затѣмъ переводили Иліаду Гомера, а послѣ того ученикамъ предлагали Платонову республику и Цицерона о должностяхъ, съ цѣлью ознакомить ихъ также съ системою нравоученія. Математическое преподаваніе примыкало къ вышеупомянутымъ нагляднымъ упражненіямъ; съ воспитанниками сравнительно быстро проходили геометрію, тригонометрію и алгебру до логариѳмовъ съ помощью интегральныхъ и дифференціальныхъ выкладокъ; потомъ съ большею тратою времени слѣдовали теорія коническихъ

сѣченій и начала астрономіи, наконецъ нѣсколько задачъ изъ статики и высшей механики.

Высокія мысли Гербарта, изложенныя въ замкнутой системѣ педагогики, истолкованы *Магеромъ* (ум. 1858) въ „Педагогическомъ обозрѣніи", въ 1840—1849-мъ гг.; отъ 1849-го до 1854-го г. Шейбертомъ, Лангбейномъ и Куромъ; а съ этихъ поръ обозрѣніе издается однимъ только Лангбейномъ. Потомъ еще *Мигуэлемъ* въ „Прибавленіяхъ къ педагогико-психологическому ученію о памяти" (1850); *Кернемъ* въ „Педагогической газетѣ съ указаніемъ на учебную систему въ Тюрингенскихъ краяхъ" (съ 1853-го года.); — *Ротертомъ* „По поводу школьной реформы" (1848) и „Латинь въ нѣмецкихъ гимназіяхъ" (1850);—наконецъ также превосходнымъ образомъ *Т. Циллеромъ* въ его „Введеніи во всеобщую педагогику" (1856), въ статьѣ „Управленіе дѣтьми" (1857) и особенно въ важномъ сочиненіи „Основы къ ученію о воспитательномъ преподаваніи. Изложенныя съ научной и практически-реформаторской стороны" (1865). Въ пасху 1862-го г. Циллеръ открылъ также педагогическую семинарскую школу для студентовъ. Она по образцу такой же школы въ Іенѣ дѣлится на 4 класса и находится подъ непосредственнымъ руководительствомъ отличнаго наставника, *Ф. Барта.* Въ классѣ по два отдѣленія съ 20 до 25 учениковъ въ каждомъ. Учебный планъ перваго года изложенъ Циллеромъ въ слѣдующемъ видѣ:

Ученіе естественно распадается на преподаваніе для помысловъ, для естествознанія и для формъ, причемъ преобладаетъ первое изъ названныхъ преподаваній (особенно для религіознаго помысла), а послѣдній подчиненъ двумъ первымъ, но все ученіе вообще продолжается по возможности до тѣхъ поръ, пока оно имѣетъ вліяніе на обиходную жизнь дѣтей.

Преподаваніе для помысловъ составляетъ главнѣйше переходное, а для естествознанія по преимуществу непосредственное наглядное обученіе. Къ первому примыкаетъ однако синтетическій матеріалъ, а именно тотъ, который предлагается Зостманомъ въ его выборѣ и разработкѣ дѣтскихъ и домашнихъ сказокъ Гримма; отдѣльными сказками въ ихъ послѣдовательности обозначаются въ то же время ступени подлежащаго нагляднаго обученія, такъ какъ передъ каждой изъ нихъ надлежитъ разработать именно ту часть дѣтскаго кругозора, которой касается сказка. Затѣмъ слѣдуетъ ее разсказать и повторить, т. е. изобразить драматически, такъ чтобы въ ней опять встрѣтилось все изучаемое въ непосредственно предшествовавшемъ наглядномъ преподаваніи, наконецъ разработать ее также синтетически. Аналитическое изученіе дѣтскаго кругозора должно точно такъ же какъ и синтетическая разработка сказки

вести къ постановкѣ правилъ, усвоиваемыхъ главнѣйше въ формѣ народныхъ изреченій, библейскихъ текстовъ и пѣсенъ изъ молитвенника, примѣненіе и исполненіе которыхъ поддерживается въ школѣ по мѣрѣ возможности, напр. при молитвѣ. Съ начала церковнаго года наконецъ приступаютъ къ разсказу о дѣяніяхъ Іисуса въ Куртмановскомъ родѣ, причемъ болѣе всего указываютъ на могущее служить примѣромъ значеніе его, и такимъ образомъ продолжаютъ въ теченіе всего церковнаго года. Къ анализу дѣтскаго кругозора, предшествующему сказкѣ и къ синтетической разработкѣ ея, примыкаютъ сверхъ того словесныя упражненія для изученія формъ языка, съ тѣмъ чтобы подготовить въ нѣкоторомъ родѣ настоящее во второй учебный годъ чтеніе, письмо и орѳографическое преподаваніе (исполняемое впослѣдствіи съ помощью Науманова словаря). Для этой цѣли разбираются и составляются посредствомъ кладки подвижныхъ буквъ, встрѣчающіяся въ преподаваніи предложенія и слова, сверхъ того изслѣдуется сродство между послѣдними.

Преподаваніе для естествознанія производится по возможности на чистомъ воздухѣ, преимущественно въ саду. Задача состоитъ въ томъ, чтобы чрезъ посредство приспособляемыхъ разсужденій воспользоваться частью данными, частью случайными дѣтскими играми и занятіями вмѣстѣ съ принадлежащими къ нимъ орудіями и предпріятіями *), а въ связи съ этимъ, также удовлетвореніями обыденныхъ человѣческихъ потребностей вмѣстѣ съ необходимыми для того средствами и естественными условіями, такъ чтобы усвоились простѣйшія начала астрономіи, естествовѣдѣнья, естественной исторіи и технологіи, примыкая здѣсь къ присущимъ народному сознанію предметамъ. На этотъ конецъ возбуждается также охота къ систематичному собиранію естественныхъ произведеній, фабрикатовъ или по крайней мѣрѣ образцовъ ихъ.

Къ преподаванію для помысловъ и естествознанія примыкаетъ равномѣрно:

1. Изученіе *формъ* числа и счета отъ 1 до 10, съ помощью легкихъ сочетаній изъ коренныхъ чиселъ, извѣстныхъ 4-хъ основныхъ дѣйствій и наглядно изображаемыхъ дробей, причемъ впрочемъ матеріалъ всегда заимствуется у непосредственно подлежащаго предметнаго преподаванія; потомъ

2. Изученіе самыхъ простыхъ геометрическихъ формъ мѣры и фигуръ, главнѣйше съ помощью рисованія, которое въ то же время должно служить въ свою очередь подготовкою къ

---

* Правильная гимнастика, игры, прогулки и работы въ духѣ Фребеля составляютъ при этомъ конечно дѣло дисциплины.

чтенію и письму. Этимъ отношеніемъ указывается также на предѣлъ для рисованія и ученія о геометрическихъ формахъ въ первый учебный годъ. Но сначала упражняются въ свободномъ рисованіи съ натуры, причемъ изображаются предметы или части ихъ, встрѣчающіеся въ непосредственно подлежащемъ предметномъ преподаваніи, съ чѣмъ должны быть связаны Фрёбелевскія упражненія въ кладкѣ и т. п.

Сюда присоединяется еще исполненіе гаммы и мелодическихъ движеній въ ней при посредствѣ пѣнія. Постепенная послѣдовательность звуковъ представляется при помощи цвѣтныхъ знаковъ самими дѣтьми, а въ основу берутся пѣсни, которыми пользовались уже для словесныхъ упражненій и которыя служатъ для выраженія чувствъ, встрѣчающихся въ предметномъ преподаваніи и въ школьной жизни.

„Чтобы соблюсти самое строгое единство во всемъ ученіи, говоритъ Циллеръ, для кратчайшихъ періодовъ, напр. для срока первой сказки я изложу до мельчайшихъ подробностей предметъ преподаванія, и заставлю членовъ педагогической семинаріи воспроизвести его передъ урокомъ. Послѣдняя послужитъ одною частью теоретическихъ изложеній, въ связи съ которыми должна находиться школа для упражненій. Сверхъ того, дѣйствительное исполненіе плана, которое должно служить также для теоретическихъ бесѣдъ (по примѣру Стоя), шагъ за шагомъ излагается въ классной книгѣ, а на основаніи ея я въ концѣ каждой недѣли назначаю урокъ для всеобщаго испытанія. Особенный пріемъ, какимъ пользуется каждый изъ членовъ семинаріи, излагая необходимый учебный матеріалъ, предоставляется конечно его индивидуальности вообще.“

Школьныя празднества будутъ установлены въ Ивановъ день, въ Тавхайскую ярмонку, въ праздникъ сбора плодовъ, 18-го октября, и въ день рожденія короля.

Настоящее дальнѣйшее развитіе педагогики Гербарта дано Ѳ. *Вайцомъ* въ его книгѣ „Общая педагогика“. Цѣль воспитанія выводится имъ изъ этики. Цѣль жизни состоитъ въ осуществленіи идеи нравственнаго добра; воспитаніе должно оспособить человѣка къ осуществленію этой цѣли. И такъ все дѣло воспитанія сводится къ тому, чтобы упрочить нравственный строй жизни. Оно должно образовать молодого человѣка для внутренней свободы, для благотворныхъ помысловъ вообще и для преданности умственнымъ этико-политическимъ, эстетическимъ и религіознымъ интересамъ. Чтобы развить въ человѣкѣ власть надъ самимъ собою и своими

похотями, необходимы не только физическая діэтетика и гимнастика, такъ какъ помимо здороваго и крѣпкаго тѣла не можетъ преуспѣвать нравственное образованіе, но слѣдуетъ также прибѣгать къ дисциплинѣ и управленію; дисциплина ставитъ воспитаннику предѣлы, нарушеніе которыхъ или сдерживается или наказывается; управленіе не выступаетъ въ видѣ понудительной власти, а напротивъ, заявляетъ себя только какъ внутренняя къ повиновенію обязующая сила; дисциплина служитъ болѣе для поддержанія наружнаго порядка, а управленіе, опираясь на силѣ совѣсти, обращается болѣе къ положительному образованію нрава. — Средствомъ для возбужденія и образованія человѣческаго благодушія и способнаго споспѣшествовать высшимъ человѣческимъ интересамъ нрава считается жизнь въ семьѣ и школѣ, изученіе исторіи, языка, искусства и особенно религіи. Средствомъ для умственнаго образованія, имѣющаго въ свою очередь большое вліяніе на нравственное и душевное развитіе, служитъ преподаваніе языковъ, естественныхъ наукъ и математики. Настоящаго отдѣленія теоріи воспитанія отъ преподаванія не можетъ быть, оттого что нравственное и душевное образованіе не можетъ совершаться безъ умственнаго, а истинно умственное — безъ нравственнаго. Но образованіе нрава самая важная часть воспитанія: ему подчиняется какъ развитіе ума такъ и образованіе чувственныхъ представленій; а съ другой стороны умъ въ свою очередь имѣетъ довершить то, къ чему образованіе нрава кладетъ основу. Преподаваніе распадается на ученіе о фактахъ и на такое, которое излагаетъ связь между ними смотря по причинамъ и слѣдствіямъ, на чемъ и основано раздѣленіе на эмпирическое и раціональное, историческое и философское обученіе. Касательно умственнаго образованія требуется главнѣйше, чтобы оно содѣйствовало по возможности большему расширенію кругозора и вводило въ пониманіе основъ всѣхъ главныхъ отраслей человѣческаго знанія и дѣятельности.

Вайцъ подобно Гербарту считаетъ педагогику смѣшанною наукою, онъ не приписываетъ душѣ никакихъ врожденныхъ способностей и пр.; индивидуальность по его мнѣнію опредѣляется физическою организаціею; онъ не допускаетъ, чтобы разобщалось развитіе памяти и разсудка, чтобы матеріальное образованіе отдѣлялось отъ формальнаго; онъ не признаетъ никакого общаго формальнаго развитія и пр. — Но Вайцъ уклоняется частью также отъ Гербарта: послѣдній начинаетъ наглядное преподаваніе съ усвоенія извѣстныхъ образцовыхъ тріугольниковъ, долженствующихъ служить сравнительными точками для вѣрнаго постиженія всего пространственнаго; итакъ наглядное преподаваніе съ самаго начала должно

быть ученіемъ о геометрическихъ формахъ; — Вайцъ, напротивъ того, начинаетъ наглядное преподаваніе съ тѣлесныхъ образовъ вещей; поверхностно усвоенное разлагается сперва на элементы, вмѣстѣ съ тѣмъ подробности отдѣльныхъ предметовъ опять соединяются въ болѣе обширныя группы и пр. и пр.

На ряду съ Ѳ. Вайцемъ *К. В. Стой* также разработалъ педагогику въ смыслѣ Гербарта въ сочиненіяхъ: „Педагогическія признанія" (Іена 1844—1848), „Домашняя педагогика въ монологахъ и увѣтахъ" (Лейпцигъ, 1855), въ лекціи „О домашней и школьной полиціи" (Берлинъ, 1856), въ статьѣ „О преподаваніи закона Божія", особенно въ книгѣ „Энциклопедія педагогики" (Лейпцигъ, 1861). Онъ трактуетъ въ ней „о педагогическихъ наукахъ вообще" и „о педагогическихъ наукахъ въ частности", а именно „о философской", „объ исторической" и „о практической педагогикѣ". Педагогика по его мнѣнію самостоятельная наука, которая однако отъ другихъ знаній получаетъ вклады и воздаетъ имъ тѣмъ же. „У этики педагогика заимствуетъ законы, у психологіи пониманіе и руководство, указаніе, въ теологіи ищетъ она не только основы религіозной точки зрѣнія въ видѣ наставленія и поученія для единичныхъ дѣятельностей, но также самыхъ точныхъ опредѣленій мѣры и границъ частью для историческихъ, частью для современныхъ церковныхъ состояній, къ правовѣдѣнью она примыкаетъ въ разработкѣ всѣхъ крайне вліятельныхъ для успѣха воспитанія общественныхъ условій и отношеній, отъ медицины требуетъ подтвержденія всѣхъ тѣхъ правилъ и законовъ, какіе послѣдняя относительно основъ духовной жизни постановляетъ для тѣлеснаго организма воспитанника или болѣе и менѣе обширныхъ круговъ, а политика представляетъ существенныя объясненія касательно многообъемлющаго значенія педагогическихъ дѣятельностей, не говоря уже о томъ, что историческая часть ея съ исторіею педагогики имѣетъ много точекъ соприкосновенія. Точно также и наоборотъ. Этикѣ педагогика намѣчаетъ цѣлую обширную область нравственнаго дѣйствія, психологіи она предлагаетъ то вопросы для новыхъ изслѣдованій, то рѣшенія поставляемыхъ задачъ, для теологіи она необходимая совѣтница относительно практической стороны, праводѣдѣнью она предлагаетъ множество точекъ зрѣнія, какія даны въ воспитаніи въ предѣлахъ гражданскаго быта, медицину она сторицей вознаграждаетъ за оказанную ей услугу, приводя факты и вопросы, которые только и могутъ быть рѣшены и выяснены со стороны медицины, политикѣ наконецъ она помогаетъ обнаружить одинъ изъ главныхъ источниковъ народнаго богатства и начертать наилучшимъ образомъ планъ для его управленія." Основная мысль воспитанія — по Стою — состоитъ въ томъ, что воспитатель долженъ быть пред-

ставителемъ несовершеннолѣтняго воспитанника. Отсюда слѣдуетъ: 1) что цѣль воспитанія не должна находиться внѣ воспитанника, и что 2) въ воспитаніи имѣется въ виду преслѣдовать ту же цѣль, къ какой стремился бы самъ воспитанникъ, будь онъ совершеннолѣтнимъ". Поэтому задача воспитанія состоитъ въ томъ, чтобы какъ можно лучше расположить воспитанника для предстоящаго ему выбора и осуществленія дозволенныхъ житейскихъ цѣлей. Это духовное состояніе можно произвесть или непосредственнымъ или посредственнымъ вліяніемъ на питомца, слѣдовательно или чрезъ руководительство или чрезъ обученіе. Послѣднее находитъ предметъ своей дѣятельности въ умственномъ кругозорѣ воспитанника, коренное понятіе его состоитъ въ образованіи, какъ этическомъ и религіозномъ, такъ и теоретическомъ; положенія изъ Гербартовой психологіи могутъ удовлетворить потребности въ твердой основѣ для дидактики. Мѣриломъ для опредѣленія матеріала обученія служитъ положеніе: предметомъ учебы можетъ быть только то, что способствуетъ теоретическому, этическому, и религіозному образованію. Такъ какъ цѣль воспитанія, т. е. образованіе, можетъ быть достигнуто только при условіи, чтобы сообщаемыя мысли находились въ надлежащемъ взаимодѣйствіи, то главная задача въ распредѣленіи обученія состоитъ въ томъ, чтобы учебные элементы предназначались другъ для друга и взаимно между собою связывались: статика опредѣляетъ совмѣстность, а пропедевтика послѣдовательность учебныхъ предметовъ; сосредоточенье пользуется всѣми возможными способами, чтобы посредствомъ единства въ основахъ, чрезъ сліяніе сродныхъ и соединеніе дополняющихъ другъ друга предметовъ сберечь время и силы, достичь интензивости въ успѣхѣ преподаванія. Усвоеніе учебнаго матеріала можетъ совершаться регрессивнымъ и прогрессивнымъ путемъ, посредствомъ аналитическаго и синтетическаго метода: если изученіе переходитъ отъ одного начала къ другому ближайшему и достигаетъ такимъ образомъ многаго и цѣлаго, то оно синтетично; оно напротивъ аналитично, если доискивается сперва простого начала, которое потомъ уже въ связи со многими должно составить цѣлое; если не безсложный абсолютно или относительно предметъ разлагаетъ на его составныя части или признаки, оно такимъ образомъ доходитъ до простого начала. Сочетаніе аналитическаго способа съ синтетическимъ составляетъ генетическій методъ: сущность его основана на томъ, что синтетическій ходъ преподаванія опредѣляется лежащими въ природѣ учебнаго предмета моментами, но общее начало добывается на отдѣльныхъ точкахъ пути, благодаря аналитическому углубленію.—Идея воспитанія однако требуетъ точно такъ же образованія къ хотѣнію,

какъ и пониманію, а преподованіе какъ школа пониманія вполнѣ расчитываетъ на школу хотѣнія. Передать послѣднюю и составляетъ задачу руководительства. Такъ какъ психологія въ понятіи характера различаетъ два фактора, а именно относящееся къ внѣшнимъ предметамъ и направленное на собственный внутренній строй хотѣніе, то дѣятельность руководительства разбивается на двѣ стороны, на попеченіе о предметномъ и о субъективномъ хотѣніи. Годегетика ставитъ при этомъ руководительству задачею, подготовить здоровое развитіе и идеальный обликъ съ одной стороны для возможныхъ главныхъ направленій дѣтской воли вообще, а съ другой — для существенныхъ при всякомъ самоопредѣленіи ступеней и формъ хотѣнія. Руководительство изберетъ различные пути, смотря по тому, придется ли подчинять охраняющему и поддерживающему попеченію возникающіе какъ результатъ тѣлеснаго и духовнаго развитія элементы объективнаго и субъективнаго хотѣнія, или залагать и развивать весь организмъ необходимыхъ для образованія христіанскаго характера душевныхъ состояній. И тутъ также возможно прогрессивное и регрессивное движеніе: регрессивное примыкаетъ къ существующему уже и отсюда заявляетъ свои изслѣдованья и требованья, а прогрессивное пытается создать новыя состоянія; чѣмъ правильнѣе совершается переходъ отъ предпосылки къ слѣдствію, тѣмъ вѣрнѣе успѣхъ, и движеніе слѣдовательно дѣлается необходимо генетическимъ. Главная задача генетическаго метода состоитъ въ томъ, чтобы ожидаемыя по мѣрѣ духовнаго здоровья нравственныя состоянія всегда наступали въ надлежащее время и оплодотворялись благороднымъ жизненнымъ зародышемъ христіанскаго міровоззрѣнія.—Таковы Гербартъ-Стоевскія основныя положенія педагогики, изъ которыхъ Стой въ тоже время выводитъ, что семьи какъ естественные носители самыхъ первыхъ и священныхъ интересовъ воспитанія составляютъ тѣ силы, изъ уряженнаго содѣйствія которыхъ должно возникнуть школьное управленіе, что слѣдовательно принципъ государственной системы школъ оказывается превратнымъ. „Если правительство, т. е. власть, которой поручается охрана общественныхъ состояній, располагаетъ школою, то она и можетъ только требовать, чтобы это заведеніе по возможности также служило для безопасности цѣлаго, а этого она можетъ добиться лишь тогда, когда школа подобно почтамъ и другимъ учрежденіямъ по возможности строже будетъ связана съ начертанными съ этой точки зрѣнія нормами. Такъ напр. если школьное управленіе полагаетъ, будто въ гимназіяхъ воспитываются болѣе послушные граждане нежели въ реальныхъ училищахъ, то оно, само собою разумѣется, вынуждено лишать послѣднія по возможности воздуха и свѣта: если извѣстная философія полити-

ческаго правовѣрія окажется болѣе надежною нежели остальныя системы, то даже мало пристрастное правительство воспользуется случаемъ, пріобрѣсть въ ученикахъ этой философіи по возможности болѣе союзниковъ въ высшихъ школахъ. Правительство въ этомъ случаѣ было бы въ своемъ правѣ. Всякая здоровая администрація необходимо стремится къ тому, чтобы во всѣхъ подчиненныхъ ей областяхъ возстановить согласное дѣйствіе. Ошибка состоитъ лишь въ томъ, что кругъ, подлежащій по свойству своему подобно инымъ кругамъ только охранѣ и попеченію правильства, порученъ его руководству и власти вопреки благому совѣту мудрецовъ, наприм. В. Гумбольдта, заявившаго: „Общественное воспитаніе, по моему мнѣнію, вовсе не входитъ въ составъ подлежащихъ правительству дѣятельностей.“—

Гербартъ отыскалъ въ психологіи простые и первичные факты внутренняго опыта и пытался вывесть изъ нихъ всѣ сложныя явленія духовной жизни. Благодаря этому онъ и педагогикѣ также придалъ новую подстройку и перенесъ ее на естественную ея почву психологіи. Потому Гербартова педагогика и должна конечно страдать отъ тѣхъ же недостатковъ, какими одержима его психологія. Гербартъ созидаетъ всю душевную жизнь изъ представленій, а эти представленія— „чисто догматическое предположеніе, не только трудное для интуитивнаго мышленія, но также и недостаточное для опыта или для діалектическаго доказательства“—онъ изображаетъ въ видѣ самоотстаиванья души, т. е. „въ видѣ реакціи сначала какъ бы лишеннаго представленій чисто формальнаго единства души противъ чувственнаго вліянія предмета, въ видѣ совокупнаго продукта этихъ двухъ силъ, причемъ понятіе объ истинѣ конечно ужь совсѣмъ утрачивается для нашего познанія. „Слѣдовательно, такъ какъ по Гербарту человѣческій духъ не что иное какъ выстроенная изъ представленій машина, то и воспитать по немъ значитъ просто придавать и отнимать: „Человѣкъ, который, по нашей волѣ, можетъ стать дикимъ звѣремъ или олицетворeннымъ разумомъ, который безпрерывно передѣлывается обстоятельствами, этотъ человѣкъ нуждается въ искусствѣ, созидающемъ и образующемъ его такъ, чтобы онъ получилъ надлежащую форму.“ Не признавая никакой первичной способности, никакого идеала въ первобытной силѣ, Гербартъ точно также не признаетъ и нравственной наклонности. „Въ раннемъ отроческомъ возрастѣ—говоритъ Моллеръ— онъ не видитъ ничего кромѣ слѣпого буйства, которое хочетъ смирить посредствомъ управленія; онъ въ немъ не видитъ даже „настоящей воли, способной рѣшиться на что нибудь,“ тогда какъ она несомнѣнно заодно съ самосознаніемъ, хотя еще слабо и под-

чиненно въ сообразительности, хотя шатко и нетвердо въ объективныхъ цѣляхъ, но все-таки уже весьма рѣшительно выступаетъ и заявляетъ себя въ принципѣ, въ естественной самости. Къ такимъ-то противорѣчащимъ всякому наблюденію выводамъ пришелъ поневолѣ Гербартъ, оттого что смѣшалъ умозрѣніе съ опытомъ. Система Гербарта—говоритъ Бенеке—пользуется передъ одновременными съ нимъ ученіями двумя преимуществами, а именно тѣмъ, что исходитъ отъ опыта и что впервые выступила противъ общепринятаго какъ эмпирическими, такъ и умозрительными философами предположенія отвлеченныхъ врожденныхъ душевныхъ способностей. Однако—присовокупляетъ онъ—наблюденіе у Гербарта прерывается черезъ-чуръ рано: „Гербартъ исходитъ правда отъ опыта; но опытныя понятія на его взглядъ въ самой сущности заражены противорѣчіями, устранить которыя можно не болѣе тщательнымъ и точнымъ сравненіемъ фактовъ, а только измѣненіями понятій при посредствѣ умозрительнаго метода; такимъ образомъ мы видимъ, что, отрекшись правильно на первомъ шагу отъ голыхъ понятій, онъ на второмъ опять таки прибѣгаетъ къ послѣднимъ. Вслѣдствіе этого съ самаго начала уже ослабъ и уклонился отъ правильнаго пути также и другой мощный Гербартовъ порывъ къ свѣту, а именно, отрицаніе полагаемыхъ досслѣ въ основу отвлеченныхъ душевныхъ способностей. Вмѣсто того чтобы глубже и проницательнѣе обратиться противъ заблужденія, полагающаго наблюдаемыя въ развитой душѣ формы врожденными, и потомъ посредствомъ тщательнѣйшаго наблюденія и изслѣдованья подлежащихъ фактовъ опредѣлить дѣйствительно врожденныя способности, онъ напротивъ возсталъ противъ отнюдь не подлежащаго по себѣ сомнѣнію и крайне плодотворнаго понятія о „способности“ вообще; а съ другой стороны, ложно признавая самую общую образовательную форму развитой души (представленіе) за дѣйствительно первичную и всеобщую основную форму, онъ въ связи съ этимъ строитъ свою систему не по истинно реальнымъ, а по воображаемымъ метафизическимъ или скорѣе логическимъ условіямъ.“

———

37.

Фридрихъ Эдуардъ Бенеке.

Односторонностей Гербарта, которыя не могли остаться безъ вліянія на его педагогику, Бенеке пытался избѣгнуть въ своей „Психологіи какъ естественная наука" и въ „Теоріи воспитанія и обученія". Фридрихъ Эдуардъ Бенеке родился 17-го февраля 1798-го г. въ Берлинѣ. Образовавшись въ Фридрихъ-Вердеровской гимназіи, онъ служилъ вольнымъ егеремъ въ 1815-мъ г. въ войну за освобожденіе, потомъ въ 1816-мъ г. посѣщалъ университетъ въ Галле, съ цѣлью изучать теологію, послѣ того отправился въ Берлинъ, гдѣ подъ руководствомъ Шлейермахера посвятилъ себя попреимуществу философіи, а въ 1820-мъ назначенъ былъ приватдоцентомъ въ Берлинскомъ университетѣ. Въ 1822-мъ году, министерство запретило ему читать лекціи; онъ отправился въ 1824-мъ г. въ качествѣ приватдоцента въ Геттингенъ, а въ 1827-мъ когда молча сняли запретъ, воротился опять въ Берлинскій университетъ, гдѣ въ 1832-мъ г. сдѣлался экстра-ординарнымъ профессоромъ и съ 1841-го г. сталъ получать годовой окладъ въ 200 талеровъ. Давно уже подвергаясь недугамъ, онъ, особенно съ 1853-го г. то и дѣло страдалъ безсонницей, причиною которой были сильные геморроидальные припадки. Затѣмъ онъ внезапно исчезъ 1-го марта 1854-го г.; тѣло его было найдено въ водѣ 4-го іюня 1856-го года.

Бенеке въ своей психологіи исходитъ отъ выведенной изъ тщательныхъ наблюденій главной мысли, что душа—не простое существо, а напротивъ, состоитъ изъ совокупности единичныхъ способностей. Послѣднія однако отнюдь не тѣ, какія до сихъ поръ принимались за основныя силы; эти способности частью первичныя въ томъ видѣ, какъ онѣ даются при рожденіи и наростаютъ впослѣдствіи изо дня въ день, частью также развитыя, оттого, что вслѣдствіе вліянія внѣшняго міра и чисто внутренней дѣятельности, первичныя способности продолжаютъ развиваться и существовать въ видѣ „образовъ" (въ видѣ представленій, желаній, чувствованій, сужденій, хотѣній и пр.). Если до сихъ поръ человѣку приписывали воображеніе, память, разсудокъ, волю и пр., то это не что иное, какъ отвлеченности въ родѣ лѣса, человѣчества и т. п., которыми совокупляются единичные предметы (деревья, люди). Но такое отвлеченное единство принимали въ психическомъ смыслѣ за единич-

ныя силы, такое по формѣ однородное за одно. Опытъ, говоритъ Бенеке, доказываетъ противное. „Одинъ и тотъ же человѣкъ, какъ оказывается на дѣлѣ, понимаетъ одно хорошо, а другое плохо, онъ одного хочетъ сильно, а другого слабо. Какъ же согласить все это съ однимъ умомъ, съ одною волею?“ То же самое и относительно памяти. „Одинъ и тотъ же человѣкъ легко и вполнѣ усвоиваетъ себѣ и помнитъ предметы извѣстнаго рода, но забываетъ имена, или онъ удерживаетъ такъ же хорошо имена, но не помнитъ чиселъ и т. д. Отчего же такія различныя памяти? Если-бъ память была одною силою, то одинъ и тотъ же человѣкъ воспринималъ и удерживалъ бы все съ одинаковымъ совершенствомъ“. По устарѣвшимъ психологическимъ воззрѣніямъ память должна быть настоящимъ существеннымъ началомъ, а представленія были только случайнымъ, такъ что послѣднія предполагались какъ бы вложенными въ память словно въ одинъ общій сосудъ. „Новая психологія (Бенеке) напротивъ неопровержимо доказываетъ, что память существуетъ отнюдь не какъ нѣчто помимо представленій, а только при нихъ и въ нихъ, какъ нѣчто качественное при нихъ, или точнѣе, какъ внутренняя устойчивая сила ихъ. Всякое представленіе, исчезая изъ сознанія, продолжаетъ существовать (съ большею или меньшею крѣпостью) во внутреннемъ (безсознательномъ) душевномъ бытіи: вотъ въ чемъ и состоитъ память, а помимо того она ничто“. Всякое въ такомъ видѣ безсознательно существующее представленіе Бенеке называетъ „слѣдомъ“. Отсюда выходитъ: никакого всеобщаго формальнаго образованія быть не можетъ, ни всеобщаго развитія памяти, разсудка, сужденія и пр.; напротивъ, всякое формальное образованіе простирается лишь настолько, насколько простирается предметъ его. Такъ напр. заучиваньемъ наизусть вокабуловъ упражняется отнюдь не память вообще, а только на одни вокабулы; математическимъ преподаваніемъ развивается наглядка и смётка только относительно математическихъ условій. И въ самомъ дѣлѣ, такъ какъ память присуща вообще только слѣду представленій, въ качествѣ внутренней устойчивой силы ихъ, то какимъ же образомъ пріобрѣтенныя для представленій латинскихъ словъ силы могли бы оказаться плодотворными для крѣпкаго постиженія и усвоенія напр. физическихъ наблюденій, или созерцанія растеній, людей и пр.? Точно также и сужденіе совершается посредствомъ понятій, а потому и пріобрѣтаемая для того усвоеніемъ извѣстныхъ понятій сила простирается никакъ не далѣе самаго содержанія этихъ понятій. То же самое и во всемъ остальномъ.“

Созидая свою психологическую систему, Бенеке разсматриваетъ все генетически, и тутъ оказывается, что всѣ духовныя дѣя-

тельности, напр. представленія, понятія, умозаключенія, наклонности и пр. происходятъ отъ чувственныхъ первичныхъ образовъ. Чувственныя постиженія даютъ матеріалъ для „представленій и относящихся къ внѣшнему міру понятій; понятія въ свою очередь служатъ основою для сужденій, умозаключеній, вообще для всѣхъ сложныхъ умственныхъ дѣятельностей, а наклонности и отвращенія коренятся въ чувственныхъ пріятныхъ и непріятныхъ образахъ. Воспринимаемое извнѣ можетъ быть выдѣлено изъ сознательнаго состоянія, такъ что чисто психическіе элементы сами по себѣ уже приходятъ въ сознаніе; вслѣдствіе такого процесса отвлеченія и возникаютъ чисто духовные образы, какъ напр. понятія: думать, воображать, хотѣть, вспоминать и пр. Постиженіе отнюдь еще не самое простое дѣйствіе; самые простые образы, напротивъ того, чувственныя ощущенія. Кто обладаетъ только послѣдними, какъ напр. дитя въ первоначальномъ возрастѣ, тотъ еще неспособенъ къ ясному постиженію, особенно къ наблюденію. Лишь вслѣдствіе часто повторяющагося возникновенія одинаковыхъ ощущеній, которыя продолжаютъ существовать въ видѣ слѣдовъ и совокупляются по закону взаимнаго притяженія тожества, это ощущеніе укрѣпившись, становится представленіемъ, тожественныя представленія—понятіями, а тожественныя низшія понятія—высшими; такимъ образомъ и объясняется, отчего физикъ, химикъ, врачъ и пр. постигаютъ и наблюдаютъ гораздо точнѣе и яснѣе, нежели профанъ; они вѣдь наблюдаютъ уже не простымъ зрѣніемъ, а при помощи подкрѣпляемыхъ понятіями способностей.—Данныя при рожденіи физическія первичныя силы въ предметномъ отношеніи безразличны, однако онѣ не абсолютно безразличны. Онѣ отличаются большею или меньшею степенью крѣпости (способности удерживать впечатлѣніе), живости (стремительности) и воспріимчивости; эти врожденныя свойства, присущія также и впредь нарождающимся первичнымъ способностямъ, составляютъ значительное субъективное содержаніе послѣднихъ даже еще прежде ихъ развитія. Связанныя съ извѣстными тѣлесными органами, но сами по себѣ уже чисто духовныя, первичныя способности распадаются на разные высшіе и низшіе классы, распредѣляясь по ступенямъ сообразно ихъ крѣпости и составляя то, что называютъ высшими и низшими „чувствами“ человѣка, причемъ однако не обращаютъ никакого вниманія на тѣлесное (на органы). Первичныя способности по остальнымъ двумъ свойствамъ у разныхъ личностей также распредѣлены по ступенямъ; но у одного человѣка онѣ распредѣляются уже не такъ, какъ у другого, т. е. уже не такъ равномѣрно какъ въ отношеніи крѣпости. У всѣхъ людей способности зрѣнія самыя крѣпкія; почти такъ же крѣпки и способности слуха. Вкусъ, обо-

няніе, осязаніе и питаніе составляютъ низшія чувства, потому что они не такъ уже крѣпко какъ зрѣніе и слухъ удерживаютъ впечатлѣніе; оттого-то никто изъ насъ и не въ состояніи вновь вызвать его (возвести въ сознаніе) съ такою ясностью, какъ оно всегда оказывается возможнымъ для двухъ высшихъ чувствъ. Тѣлесные органы чувствъ имѣютъ только назначеніе поддерживать психическія первичныя способности при воспринятіи впечатлѣній (возбужденій), почему они и должны быть здоровы; но продолжая свою дѣятельность во внутрь, первичныя способности не нуждаются уже болѣе въ органахъ, такъ что иной человѣкъ можетъ ослѣпнуть или оглохнуть, а развившееся въ немъ безпрепятственно сохраняетъ свою дѣятельность (въ мышленіи, фантазіи, сужденіи, хотѣніи и пр.). Мускульныя способности чисто тѣлесныя силы, состоящія однако въ тѣсной связи съ душевными.

Итакъ, первоначальное развитіе этихъ духовныхъ чувственныхъ способностей совершается, по несомнѣннымъ наблюденіямъ, чрезъ впечатлѣнія извнѣ, называемыя въ психологіи Бенеке возбужденіями. По двумъ главнымъ причинамъ даже это развитіе происходитъ уже различно, и не найдется двухъ человѣкъ, у которыхъ оно совершалось бы одинаковымъ образомъ. Потому что вопервыхъ, даже самыя первичныя способности, несмотря на всегда свойственное имъ распредѣленіе на высшія и низшія чувства, не у всѣхъ людей отличаются одинако высокою крѣпостью. У одного напр. весьма крѣпкія, а у другого менѣе крѣпкія способности зрѣнія и т. д. А вовторыхъ, ни одинъ человѣкъ не подлежитъ точно такимъ же наружнымъ условіямъ возбужденія, какъ другой, даже еслибъ оба росли въ одномъ и томъ же мѣстѣ. Вслѣдствіе этого, совокупное развитіе каждой единичной личности будетъ и должно быть весьма различно. Возбужденія являются вѣдь то и дѣло съ различною силою; вообще встрѣчаются пять степеней возбужденія, которыя однако переходятъ другъ въ друга промежуточными ступенями. А именно, возбужденіе для воспринимающихъ первичныхъ способностей можетъ быть 1) черезъ-чуръ слабое, 2) вполнѣ соразмѣрное, 3) весьма обильное, потомъ оно можетъ сдѣлаться черезъ-чуръ сильнымъ или 4) постепенно, или 5) внезапно. Вслѣдствіе этого, въ 1) случаѣ бываетъ ощущеніе недовольства, во 2) ощущеніе, составляющее основу яснаго постиженія, въ 3) ощущеніе наслажденія, въ 4) пресыщенія и въ 5) ощущеніе боли. Итакъ, каждое изъ этихъ ощущеній состоитъ изъ двухъ элементовъ,—изъ способности и возбужденія, и при каждомъ изъ нихъ способность получаетъ иное видообразованіе. Первичныя способности крѣпнутъ при второмъ условіи возбужденія, но при третьемъ уже менѣе; при первомъ онѣ подвергаются изнеможенію, при четвертомъ—постепенной, а при пятомъ—

внезапной, чрезмѣрной натугѣ, и вслѣдствіе того онѣ слабѣютъ. Образовавшіяся при накопленіи слѣдовъ ясныя представленія вытекаютъ изъ второго условія (изъ полнаго возбужденія); все, что проявляется въ видѣ отвращенія, коренится въ первомъ, четвертомъ и пятомъ, а что выступаетъ въ видѣ желанія, происходитъ отъ третьяго условія возбужденія. И въ самомъ дѣлѣ, душа въ здоровомъ состояніи желаетъ только того, что ей пріятно, и отвращается отъ того, что ей непріятно, что ослабляетъ ея способности; а все, что оказывалось нейтральнымъ между наслажденіемъ и отвращеніемъ она представляетъ себѣ, не влечется къ нему какъ въ пріятныхъ впечатлѣніяхъ, но и не отвращается отъ него, какъ отъ предметовъ, производящихъ отвращеніе, пресыщеніе или боль. Отъ того, что возникаетъ во второмъ условіи возбужденія и что потомъ, вслѣдствіе взаимнаго притяженія однороднаго развилось внутри въ понятія, сужденія и пр., человѣкъ дѣлается теоретическимъ, просто представляющимъ; напротивъ, отъ того, что проистекаетъ изъ остальныхъ условій, онъ становится дѣйствующимъ, практическимъ существомъ. Изъ образовъ наслажденія и отвращенія (изъ „аффективнаго" или изъ „пристрастій") выходитъ понужденіе ко всякаго рода поступкамъ, управляемымъ при посредствѣ сопровождающаго ихъ представленія. Даже простое ощущеніе можетъ заявить себя въ видѣ побужденья; отъ накопленія слѣдовъ оно переходитъ въ настоящее желаніе или отвращеніе, а изъ этого, вслѣдствіе усилившагося развитія, образуются наклонности, называемыя на болѣе высокихъ ступеняхъ влеченьями, страстями, даже пороками. Хотѣніе не что иное какъ желаніе, къ которому присоединяется рядъ представленій, возбуждающихъ въ насъ увѣренность, что мы достигнемъ желаемаго, такъ какъ они именно говорятъ намъ, что мы обладаемъ средствами для исполненія предполагаемой цѣли. Чувствованія отнюдь не самостоятельные или основные образы, подобно представленіямъ, желаніямъ и отвращеніямъ. Чувствованіе возникаетъ вслѣдствіе того, что въ сознаніи выступаютъ обокъ другъ съ другомъ два или нѣсколько основныхъ образовъ, причемъ проявляется также ихъ отличіе другъ отъ друга, ихъ взаимная разница, такое проявленіе и называется чувствованіемъ. Они поэтому могутъ быть простыя и сложныя. Вслѣдствіе сліянія однородныхъ элементовъ, мы объ афективныхъ образахъ, къ которымъ принадлежатъ чувствованія, также составляемъ себѣ понятія; а послѣднія, подобно понятіямъ о представленіяхъ, совокупляются затѣмъ въ сужденія, умозаключенія и пр., такъ какъ всякое сужденіе пображуется вслѣдствіе того, что къ какому-нибудь представленію (желанію, чувствованію и пр.), примыкаетъ въ сознаніи отвѣчающее понятіе. Такимъ образомъ и выясняется субъектив-

ное сужденіе: понятія становятся все болѣе ясными душевными образами, нежели предшествовавшіе имъ, оттого что всилу психическаго закона тожественные элементы обусловливаютъ собою самое ясное сознаніе.

По теоріи Бенеке душа насквозь духовное существо. Онъ доказываетъ, что первичныя способности (чувства) уже духовныя въ элементарной формѣ. Онѣ носятъ въ себѣ уже зародышъ сознанія, и этотъ зародышъ развивается въ дѣйствительное сознаніе, когда онѣ возбуждаются внѣшними впечатлѣньями. А вслѣдствіе накопленія слѣдовъ по ихъ однородности онъ усиливаясь переходитъ все въ болѣе полное, болѣе ясное сознаніе: въ представленія, понятія, идеи, умозаключенія, сужденія и пр. Такимъ образомъ объясняется, что непонятно было по началамъ прежнихъ психологическихъ воззрѣній, отчего извѣстныя понятія никогда не возникаютъ, какъ напр. у слѣпорожденныхъ понятія: свѣтъ, день, цвѣтъ, а у глухихъ: звукъ, тонъ, шумъ, гармонія и пр. Они конечно не могутъ возникнуть, оттого что у этихъ личностей не могутъ развиться для того основныя способности, т. е. чувственно-духовныя первичныя силы. То, что мы называемъ умомъ, не что иное какъ слѣдствіе понятій, ясности свойственнаго имъ сознанія: когда мы говоримъ: я понимаю это, то значитъ: мнѣ это ясно. А потому никакого пониманія не воспослѣдуетъ, если не образуются понятія, а они не образуются, если корни ихъ, т. е. первичныя способности не будутъ развиты, оттого что больной органъ не поддерживаетъ ихъ. Когда слѣпорожденнымъ, имѣвшимъ просто бѣльмо, открывали по удачной операціи глаза, то они мало по малу пріучались смотрѣть, а затѣмъ уже возникали и понятія: цвѣтъ, день и пр. И такъ умъ является слѣдствіемъ понятій, возникающихъ просто отъ взаимнаго притяженія однородныхъ представленій, а не наоборотъ, умъ не создаетъ понятій. Такъ какъ мы не въ низшихъ, а только въ высшихъ чувствахъ достигаемъ ясныхъ понятій, — именно въ области зрѣнія и слуха; такъ какъ все вкушаемое, обоняемое и пр. однимъ только внутреннимъ путемъ вообще крайне неясно возникаетъ къ сознанію; то и слѣдуетъ, что сознаніе, присущее понятіямъ и отчасти, но только въ меньшей мѣрѣ, также представленіямъ, происходитъ отъ крѣпости высшихъ чувствъ, потому это свойство составляетъ главный источникъ сознанія. Оттого-то въ животныхъ, даже въ высшихъ, не развивается ясное сознаніе, хотя они повидимому обладаютъ такими же чувствами, часто даже болѣе воспріимчивыми и живыми. Ихъ чувствамъ не достаетъ человѣческой крѣпости; они вообще въ сравненіи съ человѣческими составляютъ какъ бы низшія чувства, оттого-то высшія животныя едва достигаютъ нѣкотораго

подобія человѣческаго ума. Всякаго рода впечатлѣнія удерживаются ими крайне скудно. И такъ, напрасно Бенеке упрекали иногда въ матеріализмѣ; у него даже чувственное оказывается уже духовнымъ, и оно называется „чувственнымъ" только потому, что воспріимчиво для внѣшнихъ впечатлѣній. Даже первичныя способности уже духовно-чувственныя, отнюдь не тѣлесныя, а психическія силы въ элементарной формѣ. Въ сочиненіи Дресслера: „Матеріалистъ-ли Бенеке?" (Берлинъ, у Митлера) мнимый матеріализмъ послѣдняго выясненъ со всѣхъ сторонъ и окончательно опровергнутъ.

Педагогическіе выводы изъ психологіи Бенеке имѣютъ весьма важное значеніе. Дѣйствовать прежде всего на чувства, исходить отъ наглядки, это и прежде уже требовалось преподаваніемъ въ духѣ и смыслѣ Песталоцци; но послѣдователи его не достаточно выяснили, какъ много въ такомъ случаѣ зависитъ отъ того, какимъ образомъ и способомъ это исполняется. Такъ какъ все развитіе души исходитъ отъ чувственныхъ зачатковъ, то Бенеке весьма основательно требуетъ, чтобы отнюдь не пренебрегали даже первоначальными впечатлѣніями на дѣтскую душу. (Такимъ образомъ онъ подтверждаетъ также отвѣчающія этому воззрѣнія и требованья Фридриха Фрёбеля). „Предохраняйте слабыя силы отъ всякаго поврежденія черезъ-чуръ сильнымъ впечатлѣніемъ, но заботьтесь о богатствѣ, разнообразіи, крѣпости, живости и свѣжести первоначальныхъ подмѣтъ. Не предлагайте дѣтямъ ни черезъ-чуръ много, ни черезъ-чуръ мало впечатлѣній, не отрывайте ихъ то и дѣло отъ одного предмета къ другому, потому что такимъ образомъ вы имъ мѣшаете разглядѣть и постичь предметы надлежащимъ образомъ. Для первоначальнаго возраста лучше всего не картины и модели, а сами предметы; они одни только и производятъ свѣжее впечатлѣніе и имѣютъ слѣдствіемъ живыя и крѣпкія подмѣты. Память нельзя образовать при посредствѣ словъ, когда дѣло касается вещей; она упражняется также не вообще, а только посредствомъ извѣстныхъ предметовъ, которые слѣдуетъ подмѣчать. То же самое относится и къ образованію ума. Совершенство его зависитъ отъ той полноты, въ какой первоначально образуются и усвоиваются особыя представленія; оно идетъ въ параллель съ образованіемъ чувственныхъ воспріятій, чувственнаго вниманія, съ развитіемъ памяти и воображенія (т. е. единичныхъ представленій). А потому для образованія ума крайне вредно поверхностное, невнимательное постиженіе. Понятія происходятъ отъ особыхъ представленій, изъ которыхъ исключается все нетожественное, что и называется процессомъ отвлеченія; а потому и необходимо заботиться, чтобы накопилось по возможности больше первоначальныхъ представленій; и точно, чѣмъ болѣе имѣется ихъ

на лицо для одного понятія, тѣмъ болѣе тожественныхъ элементовъ можетъ слиться другъ съ другомъ и тѣмъ сознательно-яснѣе будетъ само понятіе. Итакъ, дайте сперва сложиться первичнымъ представленіямъ и не переходите съ дѣтьми преждевременно къ отвлеченному. Чѣмъ ранѣе начнется отвлеченная разработка представленій, тѣмъ менѣе накопляется матеріала, тѣмъ скорѣе порѣшаютъ съ нимъ, и въ такомъ случаѣ дальнѣйшее развитіе губится. Пусть дѣти остаются дѣтьми. Природа требуетъ, чтобы человѣкъ сперва былъ преимущественно чувственнымъ существомъ, а потомъ развивался главнѣйше воспроизводительно и наконецъ ужь творчески, производительно въ интеллектуальномъ отношеніи. Воспитатель не долженъ нарушать этотъ порядокъ.

Относительно образованія нрава и характера получаются также плодотворные выводы. „Быть свободнымъ отъ унынія и слабости—вотъ что служитъ основою всякаго добра въ человѣкѣ. Практическія совершенства можно свести къ шести классамъ: 1) Всеобщая крѣпость практическихъ образовъ; 2) согласіе наклонностей и интересовъ съ истиннымъ значеніемъ вещей; 3) соразмѣрное расширеніе наклонностей или интересовъ и ихъ гармоническое согласіе; 4) ясность, твердость, связь и полное развитіе практическихъ способностей; 5) богатство, правильность, свобода въ развитіи представленій, относящихся къ средствамъ для достиженія цѣлей; 6) развитіе практическихъ способностей въ цѣлесообразныя умѣнья и полезныя привычки. Крѣпкое развитіе души вообще можно считать основою всѣхъ остальныхъ совершенствъ. Мы будемъ въ состояніи заложить крѣпкую волю лишь постольку, поскольку успѣемъ избавить душу отъ вредныхъ и мрачныхъ вліяній. Образованію крѣпкой воли пуще всего вредятъ смутныя представленія или ожиданія: отъ нихъ-то и слѣдуетъ предохранять дитя. Необходимо также съ самаго начала устранять всякія черезъ-чуръ сильныя, пылкія и упорныя желанія, удовлетворяя каждой естественно и умѣренно возникающей потребности въ дѣтяхъ. Но пуще всего воспитатель да охраняетъ душу дитяти отъ зависти, ревности и тому подобныхъ душевныхъ настроеній, возникающихъ уже въ младенцахъ вслѣдствіе безтолковыхъ отличій, похвалъ, подарковъ, и т. п. оказываемыхъ другимъ дѣтямъ. Если дѣтей занимаютъ соразмѣрно съ ихъ силами, если избѣгаютъ всякихъ безполезныхъ приказаній и запретовъ, если предупреждаютъ возникновеніе желаній, которымъ нельзя удовлетворить, если въ то же время изгоняютъ всякаго рода потворство, баловство и изнѣженность, то никакое у-

нравство не можетъ образоваться: но когда оно все-таки обнаружится и упорно поддерживается, то необходимо прибѣгнуть къ наказаніямъ; однако безъ продолжительныхъ укоровъ и безъ злопамятства.—Если залоговъ для пріятныхъ представленій и желаній скопится много въ одно цѣлое, то образуется наклонность; въ случаѣ же чрезмѣрнаго размноженія ихъ, особенно похотей, развиваются порывы и страсти. „Въ этомъ отношеніи человѣческой душѣ ничего не врождено кромѣ общаго основного свойства первичныхъ способностей: т. е. извѣстной степени воспріимчивости, живости и крѣпости.“ То же самое относится и къ нравственной нормѣ или къ оцѣнкѣ добра и зла. Такъ какъ нравственная норма съ изначала намъ вовсе не дана, то и не можетъ быть никакого представленія о значеніи ея, никакой оцѣнки добра, пока развитіе не дойдетъ до той степени, какая необходима дли возникновенія этой наклонности или представленія. Итакъ, требованья педагогики слѣдующія: 1) содѣйствовать и способствовать развитію высшихъ настроеній или оцѣнокъ, также относящихся сюда побужденій, касательно всякихъ житейскихъ условій; 2) подчинять надлежащей дисциплинѣ развитіе низшихъ настроеній или оцѣнокъ и отвѣчающихъ имъ стремленій, такъ чтобы они возбуждались не черезъ-чуръ часто и не развились вслѣдствіе того сильно. Относительно религіознаго образованія дѣло состоитъ собственно не въ пониманіи, а скорѣе въ согласіи съ высшими нравственными и задушевными потребностями, въ живой возбужденности, искренности, крѣпости и устойчивости; а такъ какъ все это пріобрѣтается только при посредствѣ большого количества задаточныхъ слѣдовъ, то необходимо заложить къ тому основаніе съ ранняго еще дѣтства, когда религіозные помыслы могутъ быть обоснованы надлежащимъ образомъ. Въ преподаваніи закона Божія слѣдуетъ однако осторожно относиться ко всему, что еще недоступно для чувства дѣтей, потому что иначе на всю жизнь запечатлѣются ложныя воззрѣнія и предубѣжденія. Вообще необходимо въ ранней молодости удалять все положительное въ разныхъ вѣроисповѣданіяхъ, и никакимъ образомъ не выставлять передъ дѣтьми противоположности въ иныхъ религіозныхъ формахъ. Истинное религіозное образованіе да будетъ укоренено глубоко и искренне, достаточно крѣпко для того, чтобы сообщить человѣку устойчивость и силу для борьбы, хотя бы міръ напиралъ на него со всѣхъ сторонъ, то соблазняя, то уязвляя. Такую силу можно пріобрѣсть единственно посредствомъ большого скопа отвѣчающихъ тому слѣдовъ. Однимъ только обученіемъ этого не достигнешь; главное дѣло тъ томъ, чтобы воспитатель самъ былъ живо исполненъ и согрѣтъ тѣмъ, что онъ предлагаетъ дѣтямъ; онъ да пользуется при этомъ удобнымъ временемъ, когда въ дѣтяхъ

болѣе всего можно ожидать воспріимчивости, и да избѣгаетъ связывать въ какомъ бы то ни было видѣ представленіе о Богѣ съ ощущеніемъ страха. Истинно религіозное настроеніе пріобрѣтается только тогда, когда вся обстановка дитяти содѣйствуетъ тому въ религіозномъ духѣ.

Обученіе—говоритъ Бенеке—почти исключительно занимается представленіями и умѣньями, тогда какъ воспитаніе имѣетъ главнѣйше задачею образованіе нрава и характера. Но оба должны постоянно содѣйствовать одно другому: воспитаніе помогаетъ обученію, потому что наприм. безъ вниманія со стороны воспитанника ученіе не можетъ преуспѣвать; но истинное обученіе также должно помогать воспитанію. Между формальнымъ и матеріальнымъ образованіемъ никакой розни собственно нѣтъ: не существуетъ ни чисто формальнаго, ни чисто матеріальнаго образованія; всякій оставляемый какимъ бы то ни было развитіемъ слѣдъ есть вмѣстѣ съ тѣмъ и сила. То же самое относится къ реальнымъ и идеальнымъ предметамъ преподаванія: идеальное въ свою очередь также реально, но только въ иной области; учебные предметы, развивающіе идеальное, образуютъ точно такъ же воззрѣнія на извѣстную часть дѣйствительности и оспособляютъ къ связанной съ этой дѣйствительностью практикѣ.—Главныя правила для обученія слѣдующія: 1) Необходимые для предполагаемыхъ имъ послѣдствій факторы, или непосредственно предшествовавшія психическія развитія должны находиться на лицо внутри или въ залогахъ души; потому обученіе и должно быть постепенное и безъ пробѣловъ; оно всегда должно начинаться съ частнаго, или съ подлежащаго непосредственно внѣшнему и внутреннему постиженію, напр. въ счетѣ—не съ отвлеченныхъ чиселъ, а съ наглядныхъ предметовъ, въ изученіи языка—съ примѣровъ, изъ которыхъ извлекаются понятія и правила, въ нравоученіи и религіи— съ свѣжихъ ощущеній. 2) Факторы слѣдуетъ въ соразмѣрномъ совершенствѣ приспособить къ обученію. Для того чтобы даваемыя имъ представленія по возможности въ большемъ количествѣ накоплялись внутри, хорошо, если въ теченіе извѣстнаго срока занимаются однимъ только учебнымъ предметомъ какъ главнымъ; если ученика заставляютъ готовиться къ уроку; если его побуждаютъ обучать другихъ болѣе слабыхъ сверстниковъ; если учитель проявляетъ любовь къ дѣлу, строгость и основательность въ изложеніи, если онъ горячо и живо выражаетъ свое удовольствіе по поводу успѣховъ, указываетъ на пользу пріобрѣтаемыхъ путемъ ученія совершенствъ, сообщаетъ по возможности большій интересъ преподаванію; если послѣднее не черезъ чуръ трудно и не слишкомъ легко, не заваливаетъ ученика матеріала-

мя, возбуждаетъ его самодѣятельность, примѣняетъ ученіе не къ однимъ только урочнымъ часамъ, но также и къ жизни и пр.

Предметы обученія—по Бенеке—относятся частью къ внѣшнему, частью къ внутреннему міру. Представленія о внѣшнемъ мірѣ образуются на основѣ чувственныхъ впечатлѣній; а представленія о внутреннемъ мірѣ имѣютъ основою подметы сознанія. Вполнѣ конкретное представленіе о внѣшнемъ мірѣ предлагается намъ въ чисто описательномъ земле-и небовѣдѣніи и въ чисто повѣствовательной исторіи, насколько она относится къ внѣшней обстановкѣ; полуотвлеченное постиженіе этого міра дается въ естественной исторіи, физикѣ и химіи; наконецъ въ высшей степени отвлеченное—въ геометріи и ариѳметикѣ. Внутренній міръ въ конкретномъ видѣ является намъ въ выразительности языка; болѣе отвлеченно—въ грамматическихъ правилахъ; а въ высшей отвлеченности—въ логикѣ, психологіи, нравоученіи и религіи. Внѣшнія умѣнья можно разсматривать постольку, поскольку тѣлесное непосредственно поддерживаетъ психическое, и поскольку первое служитъ послѣднему для дальнѣйшаго внѣшняго развитія: къ первому классу относятся всякія гимнастическія упражненія, а къ послѣднему чистописаніе, чтеніе, рисованіе, живопись музыка и пр.

Обученіе языку, говоритъ Бенеке, составляетъ средоточіе и основу всякаго другаго ученья. Въ немъ различаются четыре главные момента: 1) усвоеніе языка самого по себѣ; 2) поясненіе обозначаемыхъ языкомъ духовныхъ сочетаній; 3) упражненія, благодаря которымъ ученикъ научается точно и умѣло пользоваться словами для выраженія своихъ мыслей; 4) пріобрѣтеніе яснаго сознанія условій и формъ духовнаго развитія: постиженіе ихъ въ особомъ представленіи и мышленіи,—т. е. грамматическое преподаваніе въ самомъ обширномъ смыслѣ слова. Изъ этихъ моментовъ многое оказывается уже вполнѣ сложившимся въ дѣтяхъ для изученія родного языка. Вновь присоединяется только усвоеніе и синтезъ видимыхъ знаковъ въ орѳографическихъ урокахъ; потомъ предстоитъ еще анализировать инстинктивно составленныя сочетанія и усилить сознаніе ихъ духовныхъ основъ. Этотъ аналитическій починъ свойственъ преподаванію родного языка болѣе чѣмъ всякаго другого, въ которомъ все составное приходится напередъ выводить изъ простѣйшаго. Средствами для обученія правописанію служатъ разборы словъ, производство ихъ, упражненіе, списыванье, сравненіе написаннаго съ правильнымъ текстомъ, наконецъ—при чтеніи обязательная для учениковъ подмѣта обычнаго правописанія. Дѣтямъ изъ образованныхъ сословій въ грамматикѣ придется

немногое прибавить къ общимъ тожественнымъ логическимъ основамъ; все остальное сообщается кстати въ разговорѣ, при чтеніи и письмѣ; съ дѣтьми необразованныхъ сословій необходимо обстоятельнѣе проходить грамматику, приводить много примѣровъ правильнаго изложенія и пр. Конечная цѣль всего обученія должна состоять въ достиженіи производительности на родномъ языкѣ; всѣ остальные уроки должны находиться въ непосредственной связи съ преподаваніемъ языка.—При изученіи иностраннаго языка необходимо вмѣстѣ съ звуковыми знаками усвоить себѣ еще и связь ихъ съ представленіями: стало-быть уму и съ этой стороны задается тутъ новая дѣятельность. Такимъ образомъ духовный кругозоръ расширяется въ большемъ размѣрѣ: мы рѣшительнѣе освобождаемся отъ ограниченности, въ которой формы нашего ощущенія, представленія, мышленія и пр. казались намъ единственно возможными, единственно необходимыми; и сбрасывая съ себя неизбѣжную при всякомъ обособленіи односторонность, мы развиваемъ въ себѣ болѣе широкую воспріимчивость и подвижность ума. Въ этомъ отношеніи особенно важны древніе языки, потому что ученикъ усвоиваетъ себѣ лежащія въ основѣ ихъ грамматическихъ формъ способы представленія и мысли, выражаемый ими кругъ идей, вслѣдствіе чего духовное развитіе его расширяется и умственнымъ силамъ сообщается такая подвижность и многосторонность, какая не дается ни однимъ изъ новѣйшихъ языковъ.

Дополненіемъ къ изученію языка служитъ изученіе исторіи, поскольку въ немъ представляются психическіе результаты и формы, также уроки правоученія и закона Божія; изученіе языка относится главнѣйше къ сферѣ представленія, къ логической и эстетической сторонѣ, тогда какъ послѣдніе предметы занимаются преимущественно образованіемъ нрава и характера. Математика, какъ высшій образецъ ясности, основательности, строгости и наглядности въ научной конструкціи крайне важна для формальнаго образованія; а въ матеріальномъ отношеніи къ этому слѣдуетъ еще прибавить обширную пользу ея для жизни, потомъ также весьма широкое примѣненіе ея къ остальнымъ наукамъ, и въ этомъ отношеніи она должна считаться существеннымъ элементомъ общечеловѣческихъ знаній.—Гораздо менѣе образовательны естественныя науки и географія, такъ какъ въ нихъ, за исключеніемъ той части, которая допускаетъ примѣненіе математики, встрѣчаются только представленія о группахъ и рядахъ, хотя обладаніе такого рода талантомъ отнюдь не маловажно, особенно если хотимъ развить навыкъ къ всесторонне открытой воспріимчивости и къ легкой возбужденности относительно внѣшнихъ проявленій.

Изъ внѣшнихъ умѣній наиболѣе важны развивающіяся просто въ видѣ выраженія силы и служащія для проявленія особыхъ внутреннихъ возбужденій. Первыя важны для поддержки въ дѣтяхъ тѣлеснаго здоровья, тогда какъ движенія, выступающія въ видѣ символовъ извѣстныхъ душевныхъ и нравственныхъ развитій въ декламаціи и мимикѣ, въ пѣніи и вообще въ музыкѣ, наконецъ въ рисованіи, живописи, въ изготовленіи всякаго рода пластическихъ работъ оказываютъ значительное вліяніе на образованіе не только ума, но также нрава и характера; но для развитія ихъ до болѣе высокаго совершенства требуются извѣстнаго рода особыя дарованія, потому они и не могутъ назначаться предметами обученія для всѣхъ вообще.

Совокупность этихъ предметовъ для разныхъ учебныхъ заведеній имѣетъ различное значеніе. А разность учебныхъ заведеній обусловливается съ одной стороны свойствомъ человѣческихъ способностей, а съ другой—условіями и потребностями жизни. Въ народной школѣ должны получить свое образованіе люди, которые присущими имъ тѣлесными средствами предназначены вліять на тѣлесный міръ. Слѣдовательно обученіе въ школѣ въ этомъ случаѣ не обусловливается подготовкою къ званію. Хотя впрочемъ ученики и предназначены вліять тѣлесными средствами, однако они должны дѣйствовать отнюдь не какъ машины, а какъ люди, т. е. съ сознаніемъ и пониманьемъ; сверхъ того ученики также люди въ болѣе общихъ еще отношеніяхъ, какъ таковыхъ ихъ слѣдуетъ принять въ общее поступательное движеніе цивилизаціи окружающаго ихъ человѣчества насколько то допускается временемъ и условіями. Впрочемъ, только въ поступательное движеніе непосредственно окружающей ихъ цивилизаціи, не проникая до самыхъ основъ ея: потому въ народной школѣ не приходится изучать никакой иной языкъ кромѣ родного, и все что сообщается изъ исторіи иноземныхъ націй и другихъ эпохъ, можетъ и должно ограничиться самыми общими очерками.—Въ мѣщанскомъ училищѣ ученики предназначаются для воздѣйствія не на духовный, а на внѣшній міръ; однако для духовнаго на него воздѣйствія. Чтобы подготовить учениковъ для вліянія на внѣшній міръ, необходимо ознакомить ихъ съ предметами и законами его развитія, а чтобы ихъ воздѣйствіе было духовнымъ, слѣдуетъ освоить ихъ также и съ духовнымъ міромъ, не проникая впрочемъ до философскихъ и историческихъ основъ послѣдняго. Достаточно сообщить имъ непосредственно предлежащее духовное образованіе, образованіе современной эпохи, въ томъ видѣ какъ она достигается съ помощью новѣйшихъ языковъ и новѣйшей исторіи. Тремя основами для образованія въ мѣщанскомъ

училищѣ служатъ: матсматика, естественныя науки и новѣйшіе языки вмѣстѣ съ новѣйшею исторіею.—Главная идея гимназій состоитъ въ подготовкѣ для воздѣйствія на духовный міръ. Средоточіемъ обученія въ гимназіяхъ служатъ древніе языки, притомъ не ради ихъ самихъ, а скорѣе какъ средства для сказанной цѣли. Но такъ какъ гимназистамъ надлежитъ освоиться съ высшимъ образованіемъ и благодаря ему руководить другими людьми, то для нихъ не должна быть совершенно чужда ни одна значительная область человѣческихъ знаній и дѣятельностей,—почему и необходимо ознакомить ихъ съ естественными науками и съ математикою, ввести ихъ въ исторію, нравоученіе и религію. При помощи этихъ предметовъ обученія надлежитъ развить учениковъ въ гимназіи такъ, чтобы въ университетѣ они способны были подняться до вершинъ человѣчества.

Психологическія и педагогическія ученія Бенеке были сочувственно приняты нѣмецкими учителями, тогда какъ философы до сихъ поръ обращали на нихъ мало вниманія. Дресслеръ первый указалъ на ихъ важное значеніе, изложивъ ихъ въ популярномъ видѣ въ сочиненіи: „Бенеке или психологія какъ естественная наука". Кромѣ того психологіи и педагогикѣ Бенеке споспѣшествовали еще *Ф. Иберевгъ* въ статьѣ: „Развитіе сознанія при посредствѣ учителя и воспитателя"; *Отто Бёрнеръ* въ сочиненіи: „Ученіе о сознаніи въ его педагогическихъ и дидактическихъ примѣненіяхъ" и въ статьѣ: „Свобода воли, вмѣняемость и наказаніе въ ихъ основныхъ началахъ (естественно-научно-психологическихъ)"; особенно *Фр. Диттесъ* въ его весьма плодотворныхъ для учителей книгахъ: „Человѣческое сознаніе, какъ оно психологически объясняется и педагогически развивается"; —„Эстетическое начало, изложенное въ его настоящей коренной сущности и въ его педагогическомъ значеніи"; — „О религіи и религіозномъ образованіи человѣка; — „Естественное нравоученіе и теорія нравственнаго воспитанія"; — „О нравственной свободѣ съ особеннымъ указаніемъ на системы Спинозы, Лейбница и Канта". — Но болѣе всего способствовало распространенію психологіи Бенеке слѣдующее сочиненіе: „Новая психологія Ф. Э. Бенеке, для всѣхъ друзей естественной истины въ наглядномъ видѣ изложенная д-ромъ Г. Рауэ, профессоромъ медицинской академіи въ Филадельфіи. Четвертое изданіе. Передѣланное, исправленное и дополненное І. Готлибомъ Дресслеромъ, директоромъ семинаріи въ Бауценѣ", (Майнцъ, 1865.) — Переводъ этого сочиненія на нидерландское (фламандское) І. Блокгёнса вышелъ въ Гентѣ въ 1859-мъ г.

Были конечно голоса, возстававшіе противъ психологіи Бенеке. Карлъ Шмидтъ ставитъ ей въ укоръ, что она почти

исключительно исходитъ отъ самонаблюденія, а это всегда отличается весьма сомнительными выводами. „Самонаблюденіе — говоритъ — Вайцъ — почти невозможно, оттого что наша внутренняя жизнь находится въ постоянномъ движеніи и большую часть нашихъ внутреннихъ состояній нельзя ни вызвать по произволу, ни удержать по желанію. Вслѣдствіе того уже, что собираются наблюдать, возникаетъ ошибка въ наблюденіи, такъ какъ всякое душевное состояніе, когда душа хочетъ наблюдать его, необходимо лишается интензивности. Потому что, наблюдая, она сама должна какъ бы раздвоиться; она въ такомъ случаѣ не должна бы погружаться въ предметъ наблюденія, если хочетъ постичь самое дѣйствіе. Какимъ же образомъ могла бы исправиться эта неминуемая ошибка наблюденія? Вѣдь душевное состояніе должно было бы сперва дойти до извѣстной степени слабости, прежде чѣмъ вообще можно бы было постичь его. Въ строгомъ смыслѣ самонаблюденіе вовсе невозможно, оттого что наблюденіе извѣстнаго состоянія, или занятіе души въ свою очередь и само уже оказывается новымъ присоединившимся къ нему состояніемъ ея, которое также слѣдовало бы наблюдать, чтобы изучить совокупность совершающихся въ душѣ проявленій“. „Когда — говоритъ Шмидтъ —Бенеке къ своему самонаблюденію присовокупляетъ еще наблюденія надъ другми людьми,—онъ дѣйствительно естествоиспытатель души; когда же предается одному только своему самонаблюденію и принадлежащее только ему одному—его внутреннему бытію— выдаетъ за всеобщую истину о душевной жизни всѣхъ людей, то онъ покидаетъ почву естественныхъ наукъ“.—Послѣдователи Бенеке, напротивъ того, утверждаютъ, что всякій, умѣющій постигать духовное состояніе безъ предвзятой мысли, подтвердитъ на себѣ и на другихъ ученіе Бенеке, а именно, что практическій педагогъ на каждомъ шагу можетъ видѣть какъ повинуется душа, если съ нею обращаются по правиламъ „Новой“ психологіи. Шмидтъ заявляетъ далѣе: „Бенеке познаетъ міръ чувствованій и хотѣній не въ истинныхъ основахъ ихъ. Оттого въ развитіи воспитанника онъ и не пользуется религіею по всѣмъ ея образовательнымъ элементамъ. Оттого онъ и не въ состояніи признать образовательное значеніе естественныхъ наукъ во всемъ ихъ объемѣ; по его мнѣнію онѣ представляютъ одни только постиженія группъ и рядовъ. А съ другой стороны воспитаніе вовсе не обладаетъ тѣмъ всемогуществомъ, какое Бенеке согласно своему психологическому воззрѣнію долженъ приписывать и приписываетъ ему: по немъ воспитанникъ приноситъ съ собой только способность воспринимать чувственныя наглядки и ощущенія, удерживать, связывать и разбивать ихъ въ себѣ смотря по ихъ сходству и различію и т. д.

Наконецъ Бенеке заблуждается также въ пониманіи сущности воспитанія. Если цѣлью воспитанія онъ полагаетъ подъемъ необразованнаго ума къ образованному, доведеніе воспитанника до той ступени, на какой стоятъ сами воспитывающіе, то это, какъ выражается Грефе, значитъ доводить эгоизмъ до крайности; въ такомъ случаѣ воспитанникъ, какъ замѣчаетъ Г. Бауръ, лишается всякаго божественнаго зародыша, а воспитаніе всякой божественной цѣли". Приверженцы школы Бенеке возражаютъ на это: основатель ея самъ признавалъ, что его система, какъ всякое человѣческое дѣло, допускаетъ улучшенія; но съ другой стороны во всякомъ случаѣ неопровержимо, что психологическая система Бенеке предлагаетъ наиболѣе совершенныя изъ всѣхъ правилъ, какія до сихъ поръ полагались въ области психологіи и педагогики. И дѣйствительно, благодаря этой системѣ значительно выясняется темная область чувствованій; сущность религіи выступаетъ въ ней яснѣе чѣмъ то было до Бенеке. Въ этой же системѣ различіе между воспитаніемъ и преподаваніемъ опредѣлилось гораздо точнѣе, чѣмъ было возможно сдѣлать это до сихъ поръ, а успѣхъ педагогической практики оказывается гораздо надежнѣе на основахъ новой психологіи, нежели на принципахъ старой. — Гизелеръ въ Рейнской газетѣ Дистервега (ноябрь и декабрь 1861) приводитъ слѣдующія возраженія противъ воззрѣній Бенеке: „Человѣческая душа по этой психологіи абсолютная пустота, изъ которой подобно самостоятельнымъ щупальцамъ полиповъ то и дѣло выходятъ первичныя способности съ тѣмъ чтобы воспринимать, потомъ болѣе или менѣе удерживать воспринятое, претворять алчно поглощенную пищу въ новыя силы и затѣмъ уже кое какъ сплавить ихъ вмѣстѣ въ общемъ горнилѣ совокупнаго сознанія. Эти первичныя способности должны быть однородны и всесторонни, для того чтобы служить принципомъ; онѣ не должны вносить съ собою никакого положительнаго содержанія, для того чтобы не нарушить всеобщности естественнаго закона. Онѣ сообщаютъ душѣ образъ и сущность единственно только при посредствѣ того, что усвоиваютъ себѣ и что разработываютъ. Помимо формальнаго различія первичныхъ способностей (ихъ крѣпости, живости и воспріимчивости) не допускается ничего врожденнаго, никакихъ врожденныхъ талантовъ, наклонностей, никакихъ врожденныхъ идей (!?), нравственныхъ задатковъ и пр." Но: „развѣ каждому изъ педагоговъ не навязывается неотразимо противорѣчащій этому опытъ? Развѣ не встрѣчаются таланты, которые съ самаго начала весьма опредѣленнымъ образомъ развиваются въ ограниченномъ положительномъ направленіи, тогда какъ они необходимо обнаружились бы въ болѣе широкихъ размѣрахъ и гораздо общѣе, еслибъ обусловливались одною толь-

ко крѣпостью и пр. первичныхъ способностей вообще? И такое предопредѣленіе не выступаетъ ли еще яснѣе въ наклонностяхъ? Откуда напр. такое извѣстное психологическое явленіе, что въ иныхъ людяхъ развивается неодолимый позывъ къ воровству, который вовсе не объясняется бывшими доселѣ условіями ихъ жизни? Развѣ каждому изъ педагоговъ не приходилось почасту замѣчать, что изъ двухъ дѣтей одно подобно пчелѣ выбираетъ одинъ только медъ даже изъ ядовитаго цвѣтка, тогда какъ другое изъ самыхъ благопріятныхъ впечатлѣній извлекаетъ только отраву? Все безконечное разнообразіе проявляющихся въ опредѣленномъ и готовомъ видѣ душевныхъ наклонностей даже у малолѣтнихъ невозможно объяснить однимъ только формальнымъ различіемъ первичныхъ силъ." „Но вопросъ касательно врожденнаго въ другомъ отношеніи имѣетъ еще гораздо болѣе высокое значеніе. Если человѣку вообще присуще что-нибудь божественное, свободное, вѣчное, то оно должно быть первобытнымъ, врожденнымъ: если высшія духовныя потребности, воззрѣнія и стремленія, идеи истины, добра и прекраснаго, религіозныя и нравственныя чувствованія, свободная воля не что иное какъ только продукты благопріятнаго сочетанія психическихъ образовъ: тогда Бенеке вправѣ утверждать, что разница между душою человѣка и животныхъ обусловливается только крѣпостью первичныхъ способностей". „Нравственно—по Бенеке—то, что по правильной оцѣнкѣ оказывается наилучшимъ. Остается однако необъяснимымъ, какимъ путемъ дитя уже достигаетъ чувства обязанности, нравственнаго долга, тогда какъ оно въ испытанномъ на себѣ и въ себѣ самомъ не успѣло же еще образовать никакой нормы для оцѣнки—а между тѣмъ въ дѣтяхъ мы чаще всего и встрѣчаемъ наиболѣе вѣрное и чистое нравственное сужденіе. Сверхъ того необъяснимо, какимъ путемъ вообще можетъ образоваться такая норма для оцѣнки? Вѣдь она сама основана на нравственномъ чувствѣ. Совѣсть будто бы состоитъ въ чувствѣ уклоненія нашихъ поступковъ отъ признанной для всѣхъ людей истинной оцѣнки. Но какъ же мы помимо нравственнаго чувства прійдемъ къ сознанію такой всеобщности? Если же правильная оцѣнка по мнѣнію Бенеке измѣряется повышеніемъ или пониженіемъ нашего психическаго развитія, то опять-таки необъяснимо, какимъ образомъ наносящее вредъ только постороннимъ личностямъ противодѣйствіе возбуждаетъ въ насъ упадокъ настроенія. Развѣ вслѣдствіе образованія группъ, относящихся къ постороннимъ лицамъ? Но такое образованіе предполагаетъ уже симпатическія чувствованія, которыя опять-таки должны быть врождены, такъ какъ ихъ нельзя вывести изъ естественнаго развитія."—Характеръ новизны, который присвоиваетъ себѣ психологія Бенеке, оспорива-

ется у нея послѣдователями Гербартова ученія. Такъ между прочимъ I. В. Нагловски въ издаваемомъ Аллиномъ и Циллеромъ „Журналѣ точной фолософіи“ говоритъ: „Если Бенеке утверждаетъ, будто „Новая психологія“ превышаетъ всякое прежнее познаніе о психическомъ до того, что она едва ли даже похожа на прежнюю науку, то необходимо разсмотрѣть внимательнѣе, насколько психологія Бенеке вправѣ или нѣтъ присвоить себѣ славу новизны. Могутъ ли принципы Бенеке считаться совершенно новыми? Отнюдь; потому что Гербартъ давно уже исходилъ отъ основной мысли, что простой самой по себѣ душѣ не могутъ быть присущи ни первоначальное множество способностей, наклонностей, силъ, ни врожденныя идеи, категоріи, стремленія и пр.; — напротивъ, все, что встрѣчаемъ въ образованной душѣ, сложилось вообще въ теченіе жизни. А потому и необходимо свести все къ элементамъ душеразвитія и т. д. Гербартъ не только утверждалъ это, но и достаточно обосновалъ при посредствѣ метафизики, опыта и математики, примѣнялъ даже нѣсколько разъ въ своемъ педагогическомъ сочиненіи,—прежде еще чѣмъ Бенеке выступилъ съ своею Новою психологіею. За Гербартомъ сверхъ того надо признать заслугу строгой послѣдовательности; потому что онъ съ одной стороны не изгналъ отвлеченныхъ душевныхъ способностей изъ своей системы, а съ другой—не принялъ въ нее взамѣнъ того конкретныхъ первичныхъ силъ,—полумѣра, которою грѣшитъ Бенеке. Методъ послѣдняго ни новъ, ни естественно наученъ въ настоящемъ смыслѣ слова. Потому что и въ этомъ отношеніи Гербартъ, строго примыкая къ опыту, уже изслѣдовалъ дѣйствующія въ душѣ силы и вмѣстѣ съ тѣмъ по примѣру настоящихъ естествоиспытателей, математическимъ путемъ въ точности указалъ въ своей статикѣ и механикѣ духа на законы, по которымъ онѣ дѣйствуютъ. Методъ Бенеке также не естественно наученъ. Вмѣсто того, чтобы вникать въ подробности явленій, Бенеке большею частью отдѣлывается общими мѣстами; вмѣсто того чтобы придерживаться настоящихъ дѣйствующихъ силъ, истинныхъ элементовъ душевной жизни, онъ впадаетъ въ лишенный всякой логики дуализмъ и навязываетъ намъ „два рода элементовъ“ (первичныя силы и возбужденія), сверхъ того упускаетъ изъ виду необходимую тѣсную связь между данными вслѣдствіе внутренняго наблюденія началами и гипотетически допущенными причинами.—Потомъ, развѣ выводы Бенеке новы? И этого даже нѣтъ. Громко возвѣщаемыя „весьма важныя слѣдствія“ сводятся не рѣдко къ чисто формальнымъ толкованіямъ и въ концѣ концовъ вмѣсто новыхъ идей выходятъ только новыя слова, такъ что предложенный выводъ ока-

зывается вообще не удовлетворительнымъ. Душа по Бенеке представляется „1) въ видѣ совершенно нематеріальнаго существа, состоящаго (!) изъ извѣстныхъ основныхъ системъ, которыя не только сами въ себѣ, но также и въ тѣсной связи другъ съ другомъ составляютъ одно или образуютъ одно существо;“ „2) въ видѣ чувственнаго существа, т. е. первичныя силы души способны воспринимать извнѣ впечатлѣнія, которыя усвоиваются и удерживаются этими силами. “О различіи человѣка отъ животныхъ Бенеке говоритъ: „Преимущество человѣка надъ животными мы опредѣлимъ лучше всего, приписавъ первому духовную чувственность.“ Кто подобныя опредѣленія принимаетъ за новые выводы, да и вообще за выводы, тотъ должно быть не очень требователемъ въ спекулятивномъ отношеніи.“ Наконецъ и „основные процессы психическаго развитія“ у Бенеке также не новы. То тутъ, то тамъ встрѣчаются у него какіе-то слабые намеки на порогъ сознанія, на убыль и возобновленіе воспріимчивости, на стремленіе къ равновѣсію, на задержку, сліяніе, усложненіе представленій, на самосознаніе и пр.;— и ко всему этому примѣшано такъ много смутнаго отъ тинистой основы „первичныхъ способностей,“ что очертанія не выступаютъ съ достаточною ясностью. Коренной недугъ первичныхъ способностей: неясность, даже несообразность ихъ выступаетъ рѣзче всего, когда дѣло доходитъ до ихъ примѣненія. Бенеке увѣряетъ насъ, будто для каждаго единичнаго ощущенія потребляется разъ навсегда особая первичная способность; такъ что для возникновенія новаго подобнаго ощущенія всякій разъ требуется снова преобразовать отвѣчающую первичную силу. Однако несмотря на то, что такая способность разъ навсегда потреблена и истрачена, каждый „слѣдъ“ или залогъ (т. е. воспроизведеніе бывшаго ощущенія) состоитъ все-таки изъ двухъ элементовъ, изъ первичныхъ способностей и возбужденій (!). Итакъ, первыя были потреблены и все-таки не потребились. Потомъ какимъ образомъ возбужденія сливаются съ первичными способностями; отчего „сліяніе“ того и другого рода элементовъ (!) бываетъ то „болѣе,“ то „менѣе крѣпкое;“ какимъ образомъ возбужденія вновь отдѣляются; вслѣдствіе чего наконецъ „первичныя способности примыкаютъ къ другимъ внутреннимъ образамъ,“—все это остается для насъ непостижимымъ!—Къ тому же: то и дѣло говорится о наблюденіяхъ и законахъ природы, а при всемъ томъ не обращается никакого вниманія на собственно такъ называемыя естественныя науки, особенно на физіологію, тогда какъ вовсе нельзя обойтись безъ поддержки съ ея стороны (между прочимъ именно въ ученіи объ ощущеніи и пр.): мало того, она даже вовсе от-

вергается!—По всему этому мы, по крайней мѣрѣ что касается главныхъ пунктовъ, можемъ вполнѣ успокоившись заявить: Всѣ основательные выводы этой „Новой психологія,“ не новы; а дѣйствительно новые не основательны.“—

Какъ приверженцы Гербарта, такъ точно и послѣдователи Бенеке охотно соглашаются, что умозрительныя построенія, которымъ они отдаютъ преимущества, исполнены недостатковъ и промаховъ, какъ и все человѣческое: покрывало, облекающее таинственный образъ Саиса—нашу психію—все еще не вполнѣ разоблачено. Такъ какъ эта психія, насколько мы въ состояніи проникнуть въ нее, является намъ высшимъ развитіемъ бытія, то полное разоблаченіе ея имѣло бы почти такое же значеніе, какъ и рѣшеніе міровой загадки вообще, что едва-ли удастся когда-нибудь здѣсь „подъ луною.“ Несомнѣнно только то, что какъ изъ Гербартовой, такъ точно и изъ Бенекевой школы вышло уже много хорошаго для педагогики. Строгое изученіе подобныхъ умственныхъ построеній освобождаетъ духъ и возноситъ практику учителя и воспитателя отъ ремесленной рутины на степень художническаго дѣла и творчества. Это — опорныя точки, опираясь на которыя, съ успѣхомъ дѣйствуютъ воспитательные рычаги. Спрашивается только, которая изъ этихъ основъ тверже, благонадежнѣе и плодотворнѣе. Карлъ Шмидтъ видитъ неоспоримую заслугу Бенеке, оказанную педагогикѣ въ его ученіи о соотношеніи рядовъ представленій и въ его основанной на выводахъ Гербарта критикѣ отвлеченныхъ первичныхъ способностей, которыя дотолѣ признавали какъ въ психологіи, такъ и въ педагогикѣ за истину.

38.

Францъ Іосифъ Галль.

Другой ученый еще прежде Бенеке и Гербарта доказалъ уже несообразность признаваемыхъ дотѣхъ поръ въ психологіи отвлеченныхъ душевныхъ способностей. А именно — Францъ Іосифъ Галль; онъ родился 9-го марта 1757-го г., умеръ 22-го августа 1828-го. Изслѣдуя душевную жизнь, Галль исходилъ не отъ самонаблюденія, а отъ наблюденія надъ человѣкомъ вообще. При самонаблюденіи—вотъ мысль, лежавшая въ основѣ его изслѣдованья—намъ нельзя говорить о чувствованіяхъ и страстяхъ, нельзя познать ихъ сущность, если мы сами не обладаемъ ими, а потому, когда философы и психологи (—которые, избравъ своимъ ремесломъ мышленіе, обладаютъ большею частью отъ природы высокими

умственными способностями и чувствованьями, но слабыми влеченіями—),имѣли въ виду путемъ самонаблюденія составить психологію человѣческаго духа; то они основными способностями признавали только такія духовныя дѣятельности, которыя въ нихъ оказывались наиболѣе живыми, и каждый изъ психологовъ признавалъ таковыми опять-таки свои собственныя: оттого-то у всякаго психолога была своя психологія. Вслѣдствіе его индивидуальности Галль съ молоду уже наведенъ былъ на наблюденіе надъ человѣкомъ вообще. „Съ самаго ранняго возраста—говоритъ онъ—жилъ я въ семьѣ, состоящей изъ нѣсколькихъ братьевъ и сестеръ, и въ сообществѣ съ разными товарищами и соучениками. Каждая изъ этихъ особей обладала чѣмъ-нибудь своеобразнымъ, талантомъ,наклонностью, дарованьемъ, чѣмъ и отличалась отъ остальныхъ. Эта разница обусловливала наши чувства взаимныхъ склонностей, отвращнеія и равнодушія, наши связи, наше соревнованіе, нашу ненависть. Въ дѣтствѣ вещи воспринимаются обыкновенно въ неискаженномъ видѣ, не впадая въ заблужденія отъ предвзятыхъ мнѣній. А потому мы скоро разобрались, кто изъ насъ былъ добродѣтеленъ, правдивъ, скроменъ или заносчивъ, откровененъ или скрытенъ, миролюбивъ или сварливъ, добръ или золъ. Тѣ же самыя отличія обнаружились и въ теченіе нашего ученія. У каждаго изъ насъ сохранялся его своеобразный характеръ, и я никогда не замѣчалъ, чтобы сварливый и лукавый товарищъ на другой годъ дѣлался благонадежнымъ и вѣрнымъ другомъ. Я пуще всего опасался тѣхъ учениковъ, которые легко затверживали наизустъ, такъ что на испытаніяхъ они сгоняли меня съ мѣста, которое мнѣ присуждалось за мои сочиненія. Нѣсколько лѣтъ спустя мнѣ пришлось перемѣнить мѣсто жительства и опять сойтись съ личностями, обладавшими также чрезвычайною способностью заучивать наизустъ. Тутъ я замѣтилъ, что всѣ они отличаются большими выдающимися глазами, и вспомнилъ притомъ, что то же самое было и у моихъ соперниковъ въ первой моей школѣ. Наконецъ поступилъ я въ университетъ. Тутъ вниманіе мое обратилось на сотоварищей, отличавшихся большими и выдающимися глазами, и до меня скоро дошло, что и они также славятся превосходною памятью. Такимъ путемъ я конечно пришелъ къ выводу, что всѣ обладающіе большими и выдающимися глазами должны имѣть хорошую память. Хотя это наблюденіе и не было еще достаточно доказано, но все-таки нельзя было предполагать, чтобы связь между двумя подмѣченными мною фактами зависѣла отъ одного только случая. Мнѣ казалось поэтому, что между памятью и этимъ образованіемъ глазъ должна состоять какая-нибудь причинная связь. По долгомъ обсужденіи я напалъ на мысль: если

память можно узнать по внѣшнимъ признакамъ, то то же самое примѣнимо также и къ другимъ умственнымъ способностямъ. Съ этихъ поръ всѣ личности, отличавшіяся какою-нибудь способностью, сдѣлались предметомъ моего вниманія. Мало по малу я сталъ находить еще другіе внѣшніе признаки, выражавшіе рѣшительную наклонность къ живописи, музыкѣ,механическому искусству и пр. Приступивъ къ изученію медицины, я слышалъ многое объ отправленіяхъ мускуловъ, кишокъ и пр., но ни слова объ отправленіяхъ мозга и разныхъ частей его. Когда мнѣ случалось дѣлать предположенія касательно внѣшнихъ признаковъ извѣстныхъ талантовъ, то мнѣ никогда не приходило на мысль, чтобы причина ихъ заключалась въ черепѣ, напротивъ, я съ самаго начала предполагалъ, что различные виды черепа зависятъ отъ различнаго образованія мозга. Такимъ образомъ во мнѣ естественнымъ путемъ зародилась надежда, что въ людяхъ съ отличными талантами можно открыть внѣшніе признаки ихъ свойствъ и затѣмъ дойти до открытія отправленій разныхъ частей мозга. Эта надежда ободрила меня продолжать мои изслѣдованья. Однако мое еще слишкомъ слабое убѣжденіе колебалось по мѣрѣ того, какъ я пріобрѣталъ знанія или скорѣе предразсудки. Наблюденія мои то и дѣло противорѣчили общепринятымъ взглядамъ. Я часто испытывалъ свою совѣсть, не руководитъ ли мною какая-нибудь порочная наклонность въ моихъ изслѣдованіяхъ. Одно только живое чувство чистоты моихъ намѣреній внушало мнѣ на каждомъ шагу необходимое довѣріе и необходимую смѣлость. Когда мы путемъ опыта открыли рядъ истинъ, довлѣющихъ уму, то смѣло доискиваемся потомъ всякаго рода сомнѣній и возраженій. Устраняя сомнѣніе, мы освобождаемся отъ предразсудка, опровергая возраженіе, мы низвергаемъ заблужденіе. Я освоился такимъ образомъ почти со всѣми трудностями и могъ оцѣнить ихъ значеніе. Такъ наконецъ я спокойно могъ заняться собираніемъ фактовъ.“

Вслѣдствіе взаимодѣйствія съ міромъ—говоритъ Галль—развиваются способности души и проявляются затѣмъ въ ихъ общихъ качествахъ, въ видѣ памяти, ума, воли, и въ различныхъ направленіяхъ, въ видѣ вниманія, наслажденія и отвращенія. Если существуетъ органъ, то всегда имѣется также и способность постигать предметы ея круга дѣйствія. Когда способность самодѣятельно относится къ предметамъ ея сферы, то проявляется вниманіе. Когда идеи или слѣды, оставляемые впечатлѣніями этихъ предметовъ въ мозгу, возобновляются, какъ въ присутствіи, такъ и въ отсутствіи объекта, то возникаетъ воспоминаніе или пассивная память. Если это воспоминаніе совершается при посредствѣ обдуманнаго акта, произвольнаго дѣйствія органовъ, то

оно называется активною памятью. Если какой-нибудь органъ или какая-нибудь коренная способность своею внутреннею энергіею и безъ содѣйствія внѣшняго міра создаетъ относящіеся къ его отправленіямъ объекты, если онъ своею собственною дѣятельностью открываетъ законы связанныхъ съ нимъ во внѣшнемъ мірѣ силъ, то называютъ это воображеніемъ, геніальностью. Примемъ ли постиженіе, вниманіе, воспоминаніе, память, геніальность за оттѣнки различныхъ степеней способности или за особые виды ея дѣятельности; во всякомъ случаѣ несомнѣнно то, что всѣ открытыя нами коренныя способности одарены этими свойствами. Желанія, стремленія, наклонности, страсти точно такъ же не что иное какъ разные оттѣнки дѣйствія одной и той же коренной силы, но они отнюдь не особыя способности. Иначе, надѣленный страстною наклонностью человѣкъ долженъ бы питать страсть ко всему безъ различія. У кого скудное музыкальное чувство, у того не можетъ быть и сильнаго влеченія къ музыкѣ. И наоборотъ, если человѣкъ обладаетъ музыкальнымъ чувствомъ въ высокой степени, то въ немъ развивается пылкое стремленіе къ музыкальной дѣятельности, возникаетъ порывъ, страсть и пр.—

Основываясь на правилѣ: „Чтобы познать человѣка, необходимо разсматривать его въ сравненіи съ остальными живыми существами"—Галль дошелъ до коренныхъ способностей души, которыя онъ провѣрялъ слѣдующими главными положеніями: 1) Если какое-нибудь изъ свойствъ или какая-нибудь изъ способностей обнаруживается, развивается или убываетъ въ дѣятельности не въ одно и то же время съ другими. Мы видимъ напр., что органъ половаго влеченія и само оно развивается и обнаруживается обыкновенно позже другихъ влеченій. 2) Если у одной и той же особи какое-нибудь изъ свойствъ или какая нибудь изъ способностей или болѣе, или менѣе дѣятельны нежели другія, а въ то же время соотвѣтствующая часть мозга сравнительно болѣе или менѣе развита нежели другія его части. Это встрѣчается у великихъ ваятелей, живописцевъ и пр., которые часто вовсе лишены музыкальной наклонности, точно такъ же и величайшіе поэты могутъ быть безъ всякаго таланта къ математикѣ. 3) Если одно только изъ свойствъ или одна изъ способностей оказываются дѣятельными, тогда какъ всѣ остальныя остаются безъ дѣйствія, и согласно съ этимъ только одинъ изъ органовъ находится въ высокой степени развитія. Примѣромъ могутъ служить люди, проявляющіе весьма сильное влеченіе къ физической любви, или великую способность къ подражанію и т. д., тогда какъ во всѣхъ другихъ отношеніяхъ они оказываются слабоумными. Встрѣчаются взрослыя личности, которыя едва могутъ понять, что дважды два четыре; другія пи-

таютъ отвращенiе отъ музыки, отъ женскаго пола и пр. 4) Если въ состоянiи умопомѣшательства страдаетъ или сохраняетъ свое здоровье попреимуществу одно только свойство или одна только способность. Нѣкоторые умалишенные помѣшаны или сосредоточены на религiозныхъ идеяхъ; на гордости и т. п., тогда какъ другiе глупы во всѣхъ отношенiяхъ, но при всемъ томъ способны съ большимъ искусствомъ давать уроки музыки. 5) Если одно и то же свойство или одна и та же способность не одинаково проявляются у обоихъ половъ одного и того же класса животныхъ, и въ то же время органъ для этого у одного пола развитъ сильнѣе, нежели у другого. Любовь къ дѣтямъ и органъ ея у самокъ большей части животныхъ проявляется сильнѣе, чѣмъ у самцовъ. У пѣвчихъ птицъ, напротивъ того, поютъ одни только самцы, и у нихъ хорошо развитъ отвѣчающей этой способности органъ. 6) Если наконецъ одно и то же свойство или одна и та же способность и одинъ и тотъ же органъ встрѣчаются только у одного класса животныхъ, тогда какъ остальные лишены всего этого. Многiя породы птицъ, собака, лошадь и пр. не обладаютъ ни наклонностью, ни органомъ для построекъ, тогда какъ эта наклонность явно обнаруживается у другихъ породъ птицъ, также у бѣлокъ, бобровъ и пр. Нѣкоторые классы животныхъ проявляютъ наклонность къ мясной пищѣ, къ передвиженiю, къ пѣнiю, къ попеченiю о дѣтенышахъ и пр., тогда какъ другiя породы питаются растенiями, вѣкъ свой живутъ на одномъ мѣстѣ, не поютъ и покидаютъ своихъ дѣтенышей.

Этимъ путемъ Галль и его преемники—Шпурцгеймъ, Комбъ и др.—открыли слѣдующiя коренныя способности души: половое влеченiе, любовь къ дѣтямъ, домовитость, единолюбiе, привязчивость, влеченiе къ борьбѣ, страсть къ разрушенiю, наклонность къ утайкѣ, влеченiе къ наживѣ, страсть къ постройкамъ, самоуважливость, хвалоискательство предусмотрительность, благоволенiе, почтительность, твердость, совѣстливость, надежда, довѣрчивость, идеальность, остроумiе, подражательность, индивидуальность, чувства формы, разстоянiя, вѣса, цвѣта, мѣстности, чиселъ, порядка, фактовъ, времени, звуковъ, языка, способности сравненiя, умозаключенiя, влеченiе къ пищѣ и любовь къ жизни.—

Психологическiе законы, на которыхъ основаны эти коренныя дѣятельности, слѣдующiе: 1) Мозгъ—это органъ души. Форма и составъ мозга находятся въ прямомъ отношенiи къ величинѣ и силѣ духовныхъ функцiй. Животныя въ нисходящей степени обладаютъ меньшимъ количествомъ мозга, и у стоящихъ духовно ниже всѣхъ его наименѣе. Большой мозгъ именно органъ высшихъ душевныхъ дѣятельностей; съ удаленiемъ его утрачи-

вается сознаніе и вытекающія отсюда дѣйствія; собака въ такомъ случаѣ не узнаетъ своего господина, ни на кого не лаетъ, не уклоняется отъ угрозъ и пр. 2) Душа обладаетъ различными коренными способностями, и мозгъ не простой, а напротивъ составной органъ души. „Я вхожу—говоритъ Галль—въ многочисленную, по возможности самой себѣ предоставленную семью, всѣ члены которой живутъ подъ вліяніемъ однихъ и тѣхъ же условій. Наши дѣти, говорятъ родители, не похожи другъ на друга, какъ будто они отъ разныхъ отцовъ и матерей. Вѣдь они обѣдаютъ за однимъ и тѣмъ же столомъ, ихъ занятія одни и тѣ же. Нашъ старшій сынъ смотритъ всегда такъ, какъ будто онъ стыдится своего происхожденія; увидѣвъ разъ увѣшеннаго орденами франта, онъ сталъ презирать своихъ товарищей и съ тѣхъ поръ только и думаетъ о томъ, какъ бы покинуть насъ и отправиться въ большой городъ; онъ никогда не доволенъ одеждою, какую носятъ его братья; онъ усвоилъ себѣ даже другой языкъ и другую походку чѣмъ мы. Нашъ второй сынъ, наоборотъ, находитъ себѣ единственную отраду въ домашнихъ работахъ; онъ нашъ токарь, нашъ столяръ, нашъ плотникъ. Никакое ремесло для него не трудно. Не учившись ничему, онъ во всѣхъ дѣлахъ выказываетъ искусство и изобрѣтательность, которыя часто прямо изумляютъ насъ. А вотъ эта дочь наша никогда не могла научиться паскуднымъ швейнымъ работамъ, за то она день и ночь поетъ на утѣху всего села. Ей стоитъ только разъ или два прослушать арію, и она уже знаетъ ее наизустъ и пропоетъ лучше всякаго другого. А этотъ мальчикъ—настоящій бѣсенокъ, ужасъ всего села: онъ ко всѣмъ придирается; то и дѣло дерется и его то и дѣло бьютъ; но онъ никогда не унываетъ; онъ съ чрезвычайнымъ жаромъ разсказываетъ новости о какомъ нибудь побоищѣ, о битвѣ, и ждетъ, не дождется времени, когда будетъ солдатомъ. Охота—это страсть его, и чѣмъ больше убиваетъ онъ дичи, тѣмъ счастливѣе. Всѣ эти особи въ равной мѣрѣ обладаютъ способностью имѣть ощущеніе, вниманіе, сравненіе, разсудливость, желанія, силу воли и свободу. Войдемте въ школу или учебное заведеніе, гдѣ всѣ воспитанники находятся подъ руводительствомъ одного и того же учебнаго и воспитательнаго плана. Среди большинства посредственныхъ субъектовъ тамъ попадаются несчастные, подвергающіе опасности нравы и здоровье остальныхъ, хотя ихъ часто строго наказываютъ и зорко наблюдаютъ за ними. Между ними есть такіе, которые крадутъ книги у своихъ товарищей, которые лживы, вѣроломны, трусливы, неблагодарны, лѣнивы, нечувствительны къ почестямъ. Изъ тѣхъ, которые получаютъ награды, иной отличается въ исторіи, другой въ поэзіи,

третій въ математикѣ, четвертый въ географіи, наконецъ пятый въ рисованіи. Честолюбіе иныхъ обращено на государственную службу, а другихъ на военную славу; одни занимаются преимущественно литературою, другіе философіею или естественными науками. Ни одинъ изъ воспитателей не опредѣлитъ характера своихъ воспитанниковъ по какимъ-нибудь заимствованнымъ у нашихъ метафизиковъ отвлеченностямъ. То же самое окажется, если взглянемъ на собраніе геніальныхъ людей. Мы встрѣтимъ тутъ музыкантовъ, живописцевъ, ваятелей, механиковъ, математиковъ, филологовъ, путешественниковъ, актеровъ, поэтовъ, ораторовъ, генераловъ, филантроповъ, астрономовъ и пр. Но и тутъ также и рѣчи нѣтъ объ умѣ, о силѣ воли, о способности сравнивать, о желаніи и свободѣ. Въ исторіи тоже сообщается намъ біографіи антикваріевъ, архитекторовъ, астрономовъ, драматиковъ, географовъ, лѣтописцевъ, математиковъ, музыкантовъ, живописцевъ, рисовальщиковъ, филологовъ, философовъ, моралистовъ, поэтовъ, ораторовъ, ваятелей, путешественниковъ, механиковъ и пр. Но нигдѣ не встрѣчаемъ мы, чтобы мужчина или женщина прославились своими умственными способностями и силою воли, вниманіемъ, даромъ сравнивать, желаніемъ и свободою и пр. Предполагаемыя философами способности не что иное какъ отвлеченности, общія свойства; они вовсе не примѣнимы къ подробному изученію какого нибудь рода людей или какой нибудь особи. Всякій не слабоумный человѣкъ обладаетъ всѣми этими способностями. А при всемъ томъ не всѣ люди обладаютъ однимъ и тѣмъ же интеллектуальнымъ и нравственнымъ характеромъ. Намъ нужны способности, разнородность которыхъ сама собою опредѣляла бы различныя породы животныхъ и различными степенями крѣпости которыхъ объяснялось бы различіе особей.“—Мозгъ и составляетъ организмъ для этой духовной жизни и обладаетъ разными органами для этихъ различныхъ духовныхъ способностей. Различныя части мозга развиваются въ разные возрасты; у малолѣтнихъ дѣтей напр. заднія части его развиты несравненно болѣе переднихъ, и согласно съ этимъ низшія чувства преобладаютъ надъ умомъ, тогда какъ у взрослыхъ соотвѣтственно духовнымъ свойствамъ, сосредоточеннымъ въ мышленіи, мозгъ существенно преобладаетъ въ передней и верхней части головы. Притомъ въ каждомъ изъ высшихъ классовъ животныхъ мозгъ все болѣе осложняется—отвѣчая такимъ образомъ проявленію все болѣе сложной духовной жизни. Если бъ однѣ и тѣ же части мозга, отъ которыхъ зависятъ низшіе побуды, служили также для дѣятельности ума,—въ такомъ случаѣ отчего не размышляютъ также и животныя, обладающія подобно человѣку такими же побудами и страстями? При напряженномъ размышленіи мы ощущаемъ напоръ

только въ челѣ, а не въ другихъ частяхъ головы; притомъ умственное напряженіе утомляетъ не всѣ духовныя силы заразъ, а только тѣ изъ нихъ, которыя наиболѣе дѣйствуютъ: отъ философіи можно перейти къ музыкѣ, и тогда музыка служитъ отдыхомъ, а не напряженіемъ. Частная геніальность, частное тупоуміе, частное помѣшательство, грезы (когда дѣйствуютъ нѣкоторыя изъ духовныхъ силъ и возбуждаютъ мысли и чувства во снѣ, между тѣмъ какъ другія, пребывая въ покоѣ, бездѣйствіемъ своимъ допускаютъ безпорядочность сновидѣній) объясняются только разобщеніемъ духовныхъ силъ и вмѣстѣ съ тѣмъ органовъ мозга. 3) Сила мозга, при однихъ и тѣхъ же впрочемъ условіяхъ, отвѣчаетъ его величинѣ. Столбъ въ одинъ футъ въ діаметрѣ лишь наполовину такъ крѣпокъ, какъ другой, состоящій изъ такого же матеріала въ два фута. Большія легкія обладаютъ большею энергіею, нежели малыя—при одинакихъ впрочемъ условіяхъ. Животныя съ чрезвычайною способностью зрѣнія отличаются большими зрительными нервами. Мозгъ у дѣтей меньше чѣмъ у взрослыхъ, и духовныя силы тѣхъ и другихъ находятся въ такомъ же точно отношеніи. Но всякій разъ слѣдуетъ повторять: „при однихъ и тѣхъ же впрочемъ условіяхъ,“ такъ какъ столбъ изъ хорошаго желѣза при меньшемъ діаметрѣ можетъ быть крѣпче другаго болѣе объемистаго, но изъ худшаго желѣза. Всегда—и особенно относительно мозга—при количествѣ слѣдуетъ обращать вниманіе также на качество, проявляющееся въ темпераментѣ, и только по тщательномъ наблюденіи и соображеніи какъ того, такъ и другого можно дѣлать заключенія о душѣ человѣка. Но при значительно маломъ мозгѣ, хотя бы даже лучшаго качества, никогда не встрѣчается значительная энергія духа, и по величинѣ или скудости единичныхъ частей у единичныхъ личностей всегда можно заключить о величинѣ и скудости параллельно идущихъ съ этими мозговыми частями духовныхъ способностей. 4) Наружная поверхность черепа отвѣчаетъ обыкновенно внутренней, а послѣдняя поверхности мозга. Такимъ образомъ форма, а слѣдовательно и величина единичныхъ частей мозга распознается по наружности черепа. Во внутренней сторонѣ его, правда, обнаруживаются легкіе отпечатки железъ кровеносныхъ сосудовъ и пр., не выдающіеся снаружи; но эти отпечатки не имѣютъ никакого значенія для распознанія органовъ мозга по наружному черепу; если и встрѣчается уклоненіе отъ совершеннаго соотвѣтствія между наружною и внутреннею поверхностью черепа, то оно составляетъ всего только одну линію или $^1/_{10}$ дюйма, смотря по возрасту особи, тогда какъ мозговые органы у одного человѣка могутъ въ одномъ и томъ же мѣстѣ на одинъ, на два, даже

на три дюйма быть развиты сильнѣе, нежели у другого; между тѣмъ разница въ развитіи между большимъ и малымъ органомъ вообще въ стремленіяхъ и чувствованіяхъ составляетъ одинъ дюймъ, а въ способностяхъ познанія $1/4$ дюйма. Изслѣдуя органы и ихъ относительную величину, необходимо притомъ обратить особенное вниманіе на тѣ части черепа, которыя или всегда, или только у единичныхъ особей не согласуются между собою по ихъ наружному и внутреннему виду: лобная пазуха, шовъ, отростки (лобный бугоръ, височныя кости) и пр.—

Этотъ взглядъ на духовную жизнь человѣка, по мнѣнію Галля, долженъ имѣть весьма важное вліяніе на воспитаніе. Отъ воспитателя слѣдовало бы требовать прежде всего, чтобы онъ составилъ себѣ ясное понятіе объ особенностяхъ первичныхъ способностей у поручаемаго ему дитяти. Сколько несчастныхъ случаевъ можно было бы устранить, еслибъ напр. предназначеннаго вслѣдствіе слабаго развитія высшихъ умственныхъ способностей къ механическому занятію избавили отъ труда въ теченіе долгихъ лѣтъ приготовляться къ высшей духовной дѣятельности, которая настоящихъ плодовъ въ немъ никогда принесть не можетъ! Потомъ—для Галля это неопровержимая истина: воспитаніе повышаетъ и ослабляетъ духовныя наклонности, не будучи въ состояніи ни создавать, ни разрушать ихъ; если животное не обладаетъ способностью къ пѣнью, къ постройкѣ гнѣзда и т.-п., то ее нельзя и передать ему путемъ ученія. Еслибъ воспитаніе въ состояніи было совершать такія чудеса, то у насъ было бы болѣе великихъ людей, тогда Гайднъ и Моцартъ образовали бы своихъ учениковъ, тогда богатые могли бы передать своимъ дѣтямъ какія угодно способности, тогда многіе изъ знаменитыхъ людей безъ всякаго воспитанія и наперекоръ всѣмъ препятствіямъ не сдѣлались бы тѣмъ, чѣмъ они были. Моисей, Давидъ, Тамерланъ, Сикстъ V были пастухами; Сократъ, Пиѳагоръ, Ѳеофрастъ, Демосѳенъ, Шекспиръ, Мольеръ, Руссо были дѣти художниковъ и т. д., и всѣ они навѣрное не пользовались такимъ воспитаніемъ, какъ тысячи другихъ людей, которые несмотря на то ничѣмъ не отличились. Неронъ былъ жестокъ съ малолѣтства, и философское воспитаніе не избавило его отъ этой наклонности. Точно также и Коммодъ. Развѣ воспитаніе создаетъ юныхъ геніевъ, отличающихся уже на 4-хъ или 5-тилѣтнемъ возрастѣ въ музыкѣ, математикѣ и пр.? Это скорѣе люди, у которыхъ одна изъ способностей одарена особенною дѣятельностью и силою?—Но хотя нравственныя и умственныя наклонности и врождены, однако это еще не значитъ, чтобы воспитаніе, нравоученіе, религія, законодательство, наказаніе и награды были излишни; учебныя заведенія напротивъ того необходимы, чтобы настроить и

побудить людей къ законнымъ, благороднымъ и добродѣтельнымъ поступкамъ, чтобы они сами отъ себя рѣшались на нихъ, для этого необходимо развить, размножить и укрѣпить внутреннія побудительныя начала. Чѣмъ богаче, благороднѣе и сильнѣе побудительныя начала, чѣмъ просвѣщеннѣе человѣкъ относительно своего дѣйствительнаго блага, тѣмъ онъ скорѣе будетъ способенъ къ добрымъ дѣламъ. Мы съ тѣмъ бо́льшимъ успѣхомъ можемъ облегчить ему борьбу противъ извѣстныхъ черезъ-чуръ дѣятельныхъ наклонностей, чѣмъ ранѣе станемъ подавлять ихъ, чѣмъ болѣе приноровленнымъ къ особи воспитаніемъ сообщимъ умѣнія и силы высшимъ наклонностямъ, ощущеніямъ и способностямъ, и чѣмъ вслѣдствіе того живѣе и привычнѣе будетъ мысль о дурныхъ послѣдствіяхъ безнравственныхъ поступковъ. Если сравнимъ между собою образованныя и варварскія эпохи, то найдемъ, что у невѣжественныхъ и суевѣрныхъ народовъ совершается гораздо болѣе преступленій. Ихъ мнимое благодушіе и столь прославляемые невинные нравы заставляютъ насъ трепетать отъ ужаса. Точно также и въ тюрьмахъ находили мы, что преступники родились большею частью въ тѣхъ областяхъ и при тѣхъ условіяхъ, гдѣ и когда воспитаніе и ученіе крайне пренебрегались. Низшіе классы обладаютъ скудными свѣдѣньями о нравоученіи и религіи, они почти исключительно поглощены заботою о своемъ насущномъ пропитаніи; грубыя увеселенія, игра и пьянство предаютъ ихъ самымъ низкимъ страстямъ.

39.

Антропологическое воспитаніе Карла Шмидта.

Карлъ Шмидтъ родился 7-го іюля 1819-го г. въ Остерніенбургѣ (Ангальтъ), поступилъ 15-ти лѣтъ отъ роду въ Кётенскую гимназію (въ пасху 1834-го г.), посѣщалъ съ 1841-го г. университетъ въ Галле, съ цѣлью изучать теологію, но тутъ же рѣшился посвятить себя главнѣйше философіи. Онъ въ Галле уже писалъ: „Отнынѣ я философъ, и меня ничто уже не разлучитъ съ философіею. Она да будетъ съ этихъ поръ путеводительницею въ моей жизни, а задачею послѣдней — борьба противъ уставовъ и формальностей.“ Въ 1844-мъ г. Шмидтъ отправился въ Берлинъ, въ 1845—46-мъ гг. онъ былъ преподавателемъ древнихъ языковъ и исторіи въ Кётенской гимназіи, потомъ сдѣлался адьюнктомъ пастора въ Эддерицѣ, а въ 1850-мъ учителемъ въ той же гимназіи. Въ пасху 1863-го г. онъ назначенъ былъ директоромъ семинаріи и членомъ училищнаго совѣта въ Готѣ, и какъ таковому ему по-

ручили веденіе и практическое преобразованіе тамошнихъ народныхъ школъ. Онъ умеръ 8-го ноября 1864-го г.—вслѣдствіе чрезвычайныхъ умственныхъ напряженій. Останки его покоятся въ Кётенѣ. Изъ его сочиненій наиболѣе замѣчательны: 1) „Исторія педагогики“ въ четырехъ томахъ, появившаяся первымъ изданіемъ въ 1862-мъ г.; 2) Исторія воспитанія и обученія (Кётенъ, 1860); 3) Книга о воспитаніи (Кётенъ, 1854); 4) Гимназическая педагогика Кётенъ), 1857); 5) Письма къ матери о тѣлесномъ и душевномъ воспитаніи ея дѣтей (Кётенъ, 1856); 6) Исторія народной школы и учительской семинаріи въ Готскомъ герцогствѣ (Кётенъ, 1863); 7) О реформѣ учительской семинаріи и народной школы (Кётенъ, 1863); 8) О воспитаніи религіи (Кётенъ, 1865); 9) Антропологія (Дрезденъ. 1865).—Карлъ Шмидтъ вмѣстѣ съ Карломъ Густавомъ Карусомъ того мнѣнія, что ключъ къ познанію сознательной душевной жизни слѣдуетъ искать въ безсознательной религіи нашего бытія. Единственно достаточною и довлѣющею основою педагогики считаетъ онъ не одну только раціональную психологію, но вообще всю антропологію. Педагогика по немъ не что иное какъ прикладная антропологія. Въ психологической области онъ руководствуется выводами изъ наблюденій Галля и его преемниковъ; онъ и самъ даже способствовалъ къ изученію френологіи. Свое антропологическое воспитаніе онъ обосновываетъ и созидаетъ въ слѣдующемъ видѣ.

Человѣка можетъ познать только тотъ, кто познаетъ природу въ человѣкѣ и человѣка въ природѣ. Изъ его организма познаемъ мы организмъ „всего“, а изъ организма „всего„ организмъ человѣка: одна и та же жизнь—однѣ и тѣ же законы. Законы природы не что иное какъ законы человѣка, а законы человѣка не что иное какъ законы природы. Какъ млечный путь, такъ и инфузоріи повинуются одному и тому же уставу, — какъ солнечная система, такъ и человѣкъ движутся по одному и тому же закону.

Человѣкъ составляетъ часть природы—систему, а мозгъ—точку земли: если отрѣшить человѣка отъ общей земной жизни, онъ не существуетъ болѣе, его можно постичь только въ связи съ землею, а въ высшей сферѣ — съ вѣчной Божіей жизнью. Потому что всѣ конечныя сущности только относительно самобытны, лишь постольку самобытны, поскольку онѣ съ ихъ дѣйствительностью существуютъ въ безконечномъ: подобно тому какъ относительно самобытны ячейки въ человѣческомъ организмѣ. — Всякое бытіе обладаетъ истиннымъ бытіемъ только въ одномъ, въ которомъ оно живетъ и дѣйствуетъ и существуетъ, и которое является началомъ и концомъ всего. Точно такъ же и человѣкъ живетъ въ

Богѣ и съ Богомъ. Онъ—мысль, дѣло, идея Бога. Проявляясь въ пространствѣ и во времени, эта идея является тѣломъ: т. е. вовнѣ выраженною идеею; обращаясь къ самой себѣ и озираясь на свое божественное происхожденіе, она является духомъ. Смотря по твоей точкѣ зрѣнія и по предмету, который разсматриваешь съ этой точки, міръ представляется тебѣ то матеріей, то душою, а человѣкъ—или тѣломъ, или духомъ. Самъ для себя ты представляешься духомъ, а для другихъ—тѣломъ. Если исходишь отъ самонаблюденія, то на первомъ планѣ у тебя духъ, а если отъ наблюденія надъ человѣкомъ тогда—тѣло. Человѣкъ обладаетъ двоякаго рода опытомъ—внѣшнимъ и внутреннимъ, наблюденіемъ и мышленіемъ,—оттого и вслѣдствіе того онъ и различаетъ тѣло отъ духа, потому что явленіе психическихъ силъ онъ постигаетъ внутреннимъ, а физическихъ — внѣшнимъ созерцаніемъ. Въ дѣйствительности отдѣлить тѣла отъ души въ единичномъ существѣ невозможно, не разрывая этого существа. — Для воспитанія отсюда слѣдуетъ: тѣло и духъ должны находиться въ согласіи и непрерывномъ взаимнодѣйствіи, съ тѣмъ чтобы человѣкъ былъ здоровъ и развивался естественно. Имѣющій въ виду воспитать человѣка долженъ воспитать и тѣло и духъ. Онъ не долженъ пренебрегать однимъ, потому что безъ того и другой не можетъ дѣйствовать въ земной жизни: если тѣло не въ нормальномъ состояніи, то и духъ не можетъ быть здоровъ. Но тѣмъ еще менѣе слѣдуетъ налегать на тѣлесномъ воспитаніи въ ущербъ духовному. Духъ составляетъ средоточіе въ человѣческой жизни, а человѣкъ въ человѣкѣ: если первый не дѣятеленъ и не развитъ, то тѣло коченѣетъ и деревенѣетъ, точно такъ же и сама жизнь. Бытіе можетъ быть только тамъ, гдѣ есть жизнь; дѣятельность только тамъ, гдѣ бытіе; духъ только тамъ, гдѣ дѣятельность. Истинно, дѣйствительно, вѣчно одно только бытіе, которое не что иное какъ дѣятельность, жизнь, духъ.

Человѣческое тѣло представляетъ органическое единство силъ и дѣятельныхъ проявленій. Такъ какъ всякому единичному существу свойственно давать и воспринимать, вдыхать и выдыхать, слѣдовательно находиться лишь въ сообществѣ съ другими единичными существами, т. е. съ внѣшнимъ міромъ;—то и силы, изъ которыхъ состоитъ человѣческій организмъ, проявляются въ дѣйствіяхъ и поступкахъ только тогда, когда онѣ приведены въ надлежащее взаимное равновѣсіе съ внѣшнимъ міромъ. Человѣческій организмъ составляетъ членъ въ великомъ организмѣ природы; и такъ какъ единичный членъ человѣческаго тѣла дѣйствительно живетъ только тогда, когда находится въ связи, въ согласіи и противоположности

со всѣми остальными членами, и когда подчиняется общимъ законамъ его; то и человѣческій организмъ можетъ естественно прожить только тогда, когда вступитъ въ естественное взаимнодѣйствіе съ внѣшнимъ міромъ. Согласно съ этимъ, силы человѣческаго организма создали себѣ органы, съ тѣмъ чтобы воспринимать и разработать въ себѣ внѣшній міръ. Сила усвоенія проявляется въ видѣ системъ пищеваренія, дыханія и кровеобращенія, при посредствѣ которыхъ человѣческій организмъ переработываетъ земную и космическую жизнь (пищу и питье, воздухъ и свѣтъ) въ свое собственное бытіе, въ свою матерію, и выдѣляетъ изъ себя все оказавшееся негоднымъ. Жизнедѣятельность, которая имѣетъ свое средоточіе въ туловищѣ и называется растительною, — носительница всей тѣлесной жизни, также и животной, сосредоточенной въ головѣ и проходящей оттуда по всему организму, для того чтобы привесть всѣ органы растительной жизни во взаимное соотношеніе и связать въ одно дѣятельное, гармоническое цѣлое, но вмѣстѣ съ тѣмъ, чтобы самой по себѣ быть представительницею непроизвольныхъ и произвольныхъ движеній (въ костной и мускульной системахъ), ощущенія (посредствомъ органовъ чувствъ), сознательной духовной жизни (въ мозгѣ).—Сила живетъ и крѣпнетъ только въ дѣятельности: дѣятельность—коренной законъ всякаго совершенствованія. Человѣческій организмъ развивается, совершенствуется и живетъ естественно только тогда, когда онъ дѣятеленъ. Но организмъ, какъ и всякій органъ, бываетъ и можетъ быть дѣятеленъ только тогда, когда раздраженіе возбуждаетъ раздражительность, находясь притомъ въ соразмѣрномъ отношеніи къ энергіи возбуждаемаго организма. Таковъ законъ всякой жизни,—какъ желудка, такъ и сердца, какъ мускуловъ, такъ и легкихъ, какъ чувствъ, такъ и мозга. Когда тѣлесный организмъ человѣка возбуждается естественно а потому и естественно дѣятеленъ, когда слѣдовательно возбужденія ни черезъ-чуръ сильны, ни слишкомъ слабы, когда ихъ ни черезъ-чуръ много, ни слишкомъ мало, когда качество и количество возбужденій отвѣчаютъ качественной и количественной энергіи органовъ, и въ нихъ совершается смѣна между дѣятельностью и покоемъ, между черезъ-чуръ сильнымъ напряженіемъ и среднимъ состояніемъ, также смѣна въ рабочемъ времени различныхъ органовъ и постепенное возвышеніе силы и напряженія ихъ дѣятельности: тогда только каждая малѣйшая частичка всякаго органа въ организмѣ безъ перерыва то умираетъ, то вновь оживаетъ; тогда жизнь состоитъ въ непрерывномъ возобновленіи матеріи, въ постоянномъ выдѣленіи негоднаго и непрестанномъ воспринятіи новыхъ жизненныхъ матеріаловъ (—въ жизни единичнаго человѣка витаетъ общая міровая

жизнь, стремящаяся въ вѣчномъ круговоротѣ то отъ него, то къ нему—); тогда тѣлесный организмъ человѣка здоровъ.

Человѣческій духъ—организмъ такъ же какъ и тѣло;—такое же множество въ единствѣ, такая же живая жизнь, создающая изъ себя члены и себя въ своихъ членахъ, единство различныхъ, посредствомъ цѣлаго сохраняющихъ и управляющихъ сами себя органовъ, изъ которыхъ каждый въ одно и тоже время и цѣль и средство и потому вмѣстѣ служитъ и господствуетъ, господствуетъ и служитъ. — Такъ какъ духъ есть организмъ, т. е. бьющая изнутри жизнь; то для возбужденія своей жизни онъ уждается правда во внѣшнемъ мірѣ въ видѣ раздраженій, притомъ такихъ, качество и количество которыхъ отвѣчали бы его собственному качеству и количеству; но эти раздраженія могутъ быть только возбудителями къ самодѣятельности духовнаго организма. Они служатъ только толчками для развитія и возобновленія духа изнутри, и конечно весьма важны, потому что различными толчками обусловливаются различныя вызываемыя ими дѣятельности; но они все-таки не единственные образователи духовной жизни. Раздраженія —пища для духа: духъ видоизмѣняется ими, но онъ претворяетъ ихъ по своему и въ то, изъ чего самъ состоитъ. Жизнь духа не что иное, какъ возбужденное раздраженіемъ раскрытіе содержащагося въ немъ въ зародышѣ. Итакъ, „развивать" значитъ для воспитателя исполнять при образованіи духовной жизни слѣдующую задачу: доставлять органу столько раздраженій, насколько онъ въ силахъ переработать ихъ каждый разъ. Но вѣдь и духъ также возбуждается и питается однимъ только сроднымъ, и оно только и можетъ быть претворяемо, а потому настоящее и единственное средство, какимъ обладаетъ воспитатель, для возбужденія природы воспитанника къ естественной дѣятельности состоитъ въ слѣдующемъ: сродное изъ природы сообщать тѣлу и духу воспитанника въ видѣ раздраженія и пищи.

Одухотворенную жизнь міра духъ воспринимаетъ посредствомъ нервной системы. Нервную систему можно сравнить съ электро-магнитнымъ телеграфомъ. Мозгъ—это электро-магнитная батарея, отъ которой ко всѣмъ точкамъ тѣла проходятъ электро-магнитныя проволоки; получивъ впечатлѣніе отъ внѣшняго міра, послѣднія, въ видѣ чувствующихъ нервовъ, съ быстротою молніи проводятъ внѣшній міръ къ мозгу, между тѣмъ какъ духовныя дѣятельности мозга двигательными нервами передаются мускуламъ и костямъ и сообщаютъ имъ движеніе. И такъ, чувства не что иное, какъ периферическія излученія мозга, съ цѣлью воспринять въ себя внѣшній міръ. Они—желудокъ духа, переработывающій для него пищу такъ,

чтобы онъ могъ питаться ею. Но они только посредники: не глазъ видитъ, не ухо слышитъ и пр., а духъ видитъ при посредствѣ глаза, слышитъ при посредствѣ уха и пр. Однако эти органы чувствъ все-таки посредники, безъ которыхъ духъ не могъ бы воспринимать внѣшній міръ: умственныя способности могутъ разработать въ духовную кровь только то, что проходитъ черезъ органы. — Какъ все живое, такъ и органы чувствъ развиваются, вслѣдствіе дѣятельности. Но дѣятельность въ нихъ бываетъ только тогда, когда имъ передается впечатлѣніе, которое они въ состояніи въ себѣ переработать. А потому, имѣющія вызвать ихъ дѣятельность раздраженія, должны по качеству и количеству отвѣчать ихъ воспріимчивости; они должны сообщаться имъ не въ контрастахъ, ни въ черезъ-чуръ сильныхъ и рѣзкихъ размѣрахъ, ни также безъ перерыва, они могутъ вліять на нихъ сначала только въ умѣренной и мало по малу возростающей степени; сверхъ того они только тогда производятъ естественную дѣятельность, когда воспринимаются не мелькомъ, а всецѣло, вполнѣ и отчетливо.

Собственно духовная жизнь имѣетъ свой органъ въ мозгу. Мозгъ—средоточіе въ человѣческомъ организмѣ, — это престолъ духа, который въ единичныхъ мозговыхъ частяхъ, какъ въ своихъ органахъ, претворяетъ въ себя міръ и Бога, живетъ ими. Въ мозгу,—не въ томъ, что на столѣ анатома представляется лишь въ видѣ мозговой окалины, а въ нераздѣльномъ отъ остального организма, и въ живой связи съ цѣлымъ,—вотъ въ этомъ мозгу пробиваются мысли, чувства, желанія и различныя ихъ дѣятельности. Особенно въ сѣромъ мозговомъ веществѣ: толщина мозговыхъ извилинъ, ихъ количество и полная ихъ явственность, ихъ глубина, также ихъ прекрасные, змѣевидные обороты, представляютъ нерѣдко признаки, которыми сопровождается развитіе духовныхъ силъ; поврежденіе въ сѣромъ веществѣ вслѣдствіе ушиба, очень скоро влечетъ за собою измѣненіе духовной дѣятельности, лишеніе сознанія и пр., тогда какъ поврежденіе въ бѣломъ веществѣ производитъ воспаленіе, апоплексію. Такъ какъ мозгъ вообще—органъ духа, то и духовная жизнь заодно съ переднимъ, среднимъ и заднимъ мозгомъ расчленяется на жизнь ума, чувствованія и влеченія. При сильномъ мышленіи устаетъ лобъ; напрягая мысли, мы прикладываемъ ко лбу палецъ и руку; если болитъ передняя часть головы, то мысль и память плохо работаютъ. Чувствованія ощущаемъ мы въ средней части головы и въ сердцѣ (отъ четырехъ-холмія исходятъ главные нервы сердца и крови); когда возбужденіе чувствованія черезъ-чуръ продолжительно, то средній мозгъ устаетъ, лишается силы и бодрости. Отъ задней части головы исходитъ влеченіе: если мы не въ ладу съ самими собою касательно какого нибудь рѣше-

нія, то покачиваемъ головою взадъ и впередъ, какъ будто передній и задній мозгъ находятся въ борьбѣ другъ съ другомъ. Съ этимъ согласуется также наблюденіе надъ другими людьми: великіе мыслители часто обладаютъ скудною энергіею воли; люди съ сильнымъ чувствованіемъ нерѣдко бываютъ скудными мыслителями и слабыми дѣятелями; люди съ сильною волею часто бываютъ лишены проницательнаго ума. Согласно съ этимъ, отвѣчающія части мозга оказываются то большими, то малыми.

Такъ какъ мышленіе, чувствованіе и хотѣніе связаны съ дѣятельностями мозга, а мозговыя дѣятельности непосредственно съ сильнымъ химическимъ измѣненіемъ мозгового матеріала и съ потребленіемъ возбужденной здѣсь иннерваціи; то сказанная дѣятельность должна истрачивать органическаго матеріала лишь столько, сколько весь организмъ въ состояніи возвратить мозгу. Этимъ опредѣляется мѣра духовной дѣятельности: 1) Если мозгъ вовсе не упражняется, то слѣдуетъ застой въ жизни мышленія, хотѣнія и чувствованія; отъ черезъ-чуръ продолжительнаго и чрезмѣрнаго напряженія слабѣетъ духовная энергія; дѣятельность въ одностороннемъ направленіи суживаетъ духъ. Итакъ дѣятельность мозга и духа должна имѣть свой предѣлъ, а предѣлъ мозгового напряженія обнаруживается всякій разъ чувствомъ утомленія, спутанности и смутности въ головѣ, что устраняется надлежащимъ тѣлеснымъ движеніемъ. 2) Слѣдуетъ установить смѣну въ напряженіи мозга: для этого необходимо не только, чтобы высшія степени дѣятельности замѣнялись низшими и наоборотъ, но также чтобы мышленіе, хотѣніе и чувствованіе смѣняли другъ друга; отдыхомъ и отрадой отъ философскихъ трудовъ служитъ занятіе музыкою, отъ строгой науки—веселое наслажденіе вольной природою и общественной жизнью; вѣчно одна и та же работа губитъ духъ точно такъ же, какъ и вѣчно одна и та же дѣятельность—мускульную систему, а одна и та же пища—желудокъ. Но также отнюдь не въ одно и то же время могутъ идти духовная дѣятельность и сильное мускульное напряженіе или значительная дѣятельность органовъ пищеваренія; каждое изъ этихъ занятій потребляетъ всю силу организма и слѣдовательно отвлекаетъ ее у другихъ; а потому они не могутъ выступить одновременно безъ вреда для него. 3) Сила и энергія мозга часто зависятъ отъ внѣшнихъ условій и отъ другихъ системъ организма: весной и осенью настроеніе чувствъ бываетъ сильнѣе; лѣтомъ наступаетъ самое значительное утомленіе духа; зимою преобладаютъ умственныя дѣятельности; у нѣкоторыхъ людей мышленіе совершается легче всего въ ясную, сухую погоду и

т. д.; разные часы дня оказываютъ также не малое вліяніе на духовную дѣятельность: во время сна мозгъ почерпаетъ новую иннервацію, и мозговыя ячейки получаютъ новую жизнь; оттого-то утромъ мышленіе свѣжо и ново; но только не тотчасъ же по пробужденіи, оттого что мозгъ настроивается лишь мало по малу благодаря дѣятельности и противоположностямъ въ теченіе дня; вечеромъ напротивъ того иннервація слабѣетъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и мышленіе отступаетъ на задній планъ, тогда какъ обнаруживается болѣе внутренняя жизнь чувствованія. 4) Умственному труду можно посвящать только извѣстное число часовъ въ день, и притомъ тѣмъ менѣе, чѣмъ онъ напряженнѣе. 5) При всей смѣнѣ болѣе или менѣе сильныхъ напряженій мозга и его единичныхъ дѣятельностей духъ и мозгъ все-таки изнемогли бы и сдѣлались бы неспособными ни на какое занятіе, если бъ отъ природы и согласно съ ихъ природою имъ не были назначены соразмѣрные сроки дѣятельности и покоя: т. е. параллельно идущіе съ днемъ и ночью бдѣніе и сонъ. Сонъ—великій уравнитель въ прибыли и убыли дневнаго потребленія жизни; его продолжительность бываетъ различная, смотря по возрасту и полу, по тѣлосложенію и привычкѣ, по занятіямъ, здоровью и временамъ года.—

Духовныя системы—мышленіе, чувствованіе и хотѣніе состоятъ изъ органовъ, дѣйствующихъ при посредствѣ разныхъ частей мозга, такъ что вообще нижній край его у чела занимаютъ дѣятельности представленія, а бока и задъ—влеченія, посрединѣ лба и отъ него по окружности находятся таланты, въ средоточіи мозга къ передней части лежатъ умственныя способности, а вверху—органы высшихъ чувствъ. Умственныя способности дѣлятся на пространственныя и временныя (—чувство формы, величины, вѣса, мѣстности, цвѣта, числа, предметовъ, времени и фактовъ—), на таланты созиданія, порядка, музыки, подражанія, остроумія и языка,—и на собственно умственныя способности: сравненія и умозаключенія. Чувствованія бываютъ личныя: твердость и сознаніе собственнаго достоинства,—и чувства зависимости: тщеславіе, осторожность, благоволеніе, добросовѣстность, идеальность, довѣрчивость, надежда и набожность. Въ мірѣ хотѣній побудительныя первичныя способности слѣдующія: a) родовыя влеченія: половое, чадолюбіе и привязанность; b) самосохраненіе: влеченіе къ жизни и къ пищѣ, къ утайкѣ, борьбѣ, разрушенію и наживѣ; c) влеченіе къ уединенію или къ сосредоточенью.

Таковы органы духа. Но органы возбуждаются, оживляются и дѣйствуютъ только тогда, когда для претворенія и усвоенія получаютъ сродные имъ предметы: когда умственнымъ способно-

стямъ даются пространственные и временные предметы природы, также представленія и мысли; чувствованіямъ—ощущенія и естественныя и міровыя явленія, въ которыхъ обнаруживаются чувства; влеченіямъ—стремленія и вожделѣнія другихъ людей и т. д. Затѣмъ также спеціально возбуждаются и развиваются единичныя духовныя способности: твердость—посредствомъ выдержки въ предпріятіи и энергичными людьми и исторіями; совѣсть—дѣйствіями и урядами права и безправія; идеальность — при посредствѣ созданныхъ Богомъ и людьми красотъ; чувства зависимости вообще—путемъ вѣро-и нравоученія; предметное и фактическое чувства наблюденіями и опытами физики, посредствомъ исторіи и повѣствованій; чувство формы, величины, вѣса, мѣстности и времени—при посредствѣ геометріи, ариѳметики, географіи, ботаники и т. д. Когда каждой изъ духовныхъ способностей сообщается отвѣчающая ей пища, то начинается процессъ ея развитія и дѣятельности. Первая и слабая еще степень дѣятельности духовныхъ способностей въ умственной области называется ощущеніемъ, въ области чувствованій—затрогой, а въ области хотѣнія побудомъ. Если впечатлѣніе все болѣе и болѣе и притомъ естественно сообщается духовной способности, то ея дѣятельность увеличивается и укрѣпляется, такъ что она въ состояніи уже возникнуть сама собой безъ помощи возбужденія,—такимъ образомъ ощущеніе становится представленіемъ, затрога — чувствомъ, побудъ—вожделѣніемъ: это—область памяти (называемой такъ въ умственномъ мірѣ) и привычки (называемой такъ въ мірѣ чувствованій и хотѣній), всилу которой всякая духовная дѣятельность представленіе, чувствованіе, вожделѣніе, облегчаетъ слѣдующую подобную и затрудняетъ слѣдующую противоположную. Если дѣятельность духовныхъ способностей восходитъ до высшей ея степени, то въ области мышленія она называется воображеніемъ, въ чувствованіи восторгомъ, а въ хотѣніи страстью.

Каждая изъ духовныхъ дѣятельностей проявляется своеобразно и возбуждается сродными ей особенными раздраженіями: каждый изъ духовныхъ органовъ говоритъ своимъ собственнымъ языкомъ и понимаетъ только тотъ языкъ, которымъ самъ выражается; совѣсть говоритъ о правѣ и безправіи, благоволеніе о сострадапіи и соучастіи и т. д. Только этимъ сроднымъ имъ языкомъ духовныя способности возбуждаются также и въ другихъ людяхъ: потому религіозныя и нравственныя чувства нельзя развить размышленіями и разсудочными доводами, а міръ подвиговъ—умозаключеніями, или разсудокъ—побоями; оттого-то строгость и суровость нисколько не способствуютъ развитію совѣсти, любви и пр.—Но различныя духовныя дѣятельности все-таки вѣдь ор-

ганы извѣстнаго организма; а потому любой ѳрганъ дѣйствуетъ не одинъ безусловно, напротивъ, онъ всякій разъ выходитъ лишь средоточіемъ цѣлой группы дѣятельностей. Совокупную дѣятельность умственныхъ способностей называютъ умомъ, а созданіе его понятіемъ; напр. понятіемъ о растеніи, о животномъ и пр.; общее качество свойственное всѣмъ умственнымъ отправленіямъ, составляющее даже самыя эти дѣятельности ума, называется сознаніемъ; если при этомъ дѣйствуютъ главнѣйше способности сравненія и умозаключенія, и постигается прежде всего свое „я“, то — самосознаніемъ. Если дѣятельность умственныхъ способностей соединяется съ совокупною дѣятельностью высшихъ чувствованій, то она называется разумомъ, а продуктъ его идеею, которая бываетъ различная, смотря по тому, съ какимъ именно чувствованіемъ связана умственная способность: такъ напр. идея любви, т. е. продуктъ мышленія и доброжелательства, идея красоты, т. е. продуктъ мышленія и идеальности, идея истины т. е. продуктъ мышленія и правдивости, идея о Богѣ, т. е. продуктъ мышленія и набожности и т. д. Если идеи господствуютъ надъ побудами, такъ что послѣдніе находятся на службѣ у первыхъ, то человѣкъ нравственно свободенъ: тогда онъ дѣйствуетъ въ согласіи съ самимъ собою, съ міромъ и Богомъ.

Для того чтобы дорости до этого согласія, духовныя способности должны ограничивать другъ друга или ихъ слѣдуетъ взаимно ограничивать. Поэтому необходимо, чтобы мышленіе, чувствованіе и хотѣніе въ своемъ развитіи соотвѣтствовали и подчинялись другъ другу. Умственныя дѣятельности въ гармоніи совокупной духовной жизни имѣютъ задачею, постичь и изслѣдовать предметы въ мірѣ и ихъ отношенія, также освѣтить своимъ солнечнымъ свѣтомъ чувствованія и сдерживать своею ясностью всѣ побуды въ естественныхъ предѣлахъ. Сама по себѣ и независимо отъ высшихъ чувствованій дѣятельность умственныхъ способностей вообще безразлична: онѣ могутъ поддерживать какую угодно духовную способность, все равно, клонится ли она къ добру или злу, и сооружать планы какъ на убійство, такъ и во благо человѣчества, какъ на грабежъ, такъ и на доброхотное даяніе.—Дѣятельности чувствованій въ гармоніи духовныхъ способностей имѣетъ задачею, привязать человѣка къ вѣчному началу и возбуждать его къ божественной дѣятельности, согрѣть для этого ихъ божественнымъ пыломъ умственныя силы и вознести побуды и стремленья къ небу. Еслибъ умственныя способности не были стражниками чувствованій, то послѣднія увлеклись бы въ ложныя направленія, или дѣйствовали бы черезъ мѣру. Но руководясь мышленіемъ, они обнимаютъ безпредѣльную сферу

дѣятельности.—Для влеченій и эгоистическихъ чувствъ предметомъ главнаго удовлетворенія служитъ наше „я“. Въ согласіи съ цѣлымъ, ихъ дѣятельности полезны и необходимы для цѣлаго. Безъ руководства мышленія и чувствованія они ненасытны и слѣпы относительно послѣдствій, а ихъ дѣятельности грѣховны и порочны; осуществленіе послѣднихъ въ концѣ концовъ обращается противъ того, кто имъ служитъ.—Такое взаимное ограниченіе духовныхъ способностей, съ цѣлью дорости до гармоніи, достигнется, когда въ проявленіяхъ ихъ обратимъ вниманіе на общіе законы возбужденія и сродства. Эти законы слѣдующіе: 1) Только дѣятельность можетъ оживить духовныя способности. 2) Повтореніе дѣятельности называется упражненіемъ: когда одна и та же дѣятельность часто повторяется, когда упражняются духовныя силы, только тогда онѣ становятся способными все съ большею и большею легкостью исполнять свои функціи. И точно, законъ упражненія гласитъ: всякая сила становится тѣмъ крѣпче, чѣмъ чаще она приводится въ дѣйствіе; потомъ: всякая сила становится тѣмъ слабѣе, чѣмъ менѣе она возбуждается и слѣдовательно дѣйствуетъ. Но этотъ законъ упражненія вполнѣ достигается только тогда, a) когда въ каждомъ дѣлѣ переходятъ постепенно отъ меньшей дѣятельности къ болѣе обширной; b) когда возбужденіе не превышаетъ силы и c) соблюдается законъ періодичности, такъ чтобы дѣятельность смѣнялась покоемъ. Сверхъ того общіе космическіе законы сродства должны примѣняться также и въ духовной жизни: 1) Сродныя способности подкрѣпляютъ, противоположныя ослабляютъ другъ друга. 2) Сочетаніе сроднаго укрѣпляетъ силу тѣмъ болѣе, чѣмъ болѣе сродныхъ предметовъ сочетается для одной цѣли. А сродныя между собою духовныя способности слѣдующія: влеченіе къ жизни и къ пищѣ, — чадолюбіе и доброжелательство,—чадолюбіе и преданность, — влеченіе къ борьбѣ и разрушенію—влеченіе къ борьбѣ и твердость,—надежда и влеченіе къ наживѣ,—влеченіе къ утайкѣ и осторожность,—вѣра, надежда и набожность—вѣра и благоволеніе,—вѣра и идеальность,—чувство собственнаго достоинства и честолюбіе вмѣстѣ съ благоволеніемъ и набожностью, — предметное чутье, чувство формы и величины, вѣса и цвѣта, — музыкальный талантъ и чувство времени,—остроуміе и способность сравнивать, — способность сравненія и умозаключенія, — способность сравненія и фактическое чувство. Противоположны другъ другу слѣдующія способности: половое влеченіе нравственнымъ чувствамъ и высшимъ умственнымъ спо-

собностямъ—преданность осторожности, — влеченіе къ борьбѣ противоположно осторожности—тщеславію и доброжелательству,—страсть къ разрушенію—доброжелательству, набожности честолюбію, осторожности, и совѣсти,—влеченіе къ утайкѣ—надеждѣ, набожности, страсти къ борьбѣ и разрушенію, — влеченіе къ наживѣ благоволенію, набожности и честолюбію,—чувство собственнаго достоинства—тщеславію, осторожности, совѣсти, набожности, благоволенію и высшимъ умственнымъ способностямъ, честолюбіе—чувству собственнаго достоинства и высшимъ умственнымъ способностямъ, осторожность — влеченію къ борьбѣ, честолюбію, идеальности, надеждѣ, благоговѣнію, вѣрѣ и доброжелательству, благоволеніе — влеченію къ наживѣ и разрушенію и самоуваженію, набожность — самоуваженію и высшимъ умственнымъ способностямъ, твердость — осторожности, надежда — осторожности и высшимъ умственнымъ способностямъ, вѣра — осторожности и высшимъ умственнымъ способностямъ, чувство—числа идеальности, подражаніе—осторожности и чувству собственнаго достоинства, способность къ языкамъ противоположна чувству собственнаго достоинства, осторожности и влеченію къ утайкѣ, остроуміе—тщеславію, совѣсти и благоволенію, способность умозаключенія—идеальности, чудовѣрію и набожности.

На законахъ сродства, такъ же какъ на законахъ раздраженія основывается возможность воспитанія,—надежда, что дурной человѣкъ можетъ исправиться,—обосновка той истины, что человѣкъ предназначенъ для нравственной свободы и можетъ сдѣлаться нравственно свободнымъ. Если поэтому влеченія въ человѣкѣ бьютъ черезъ край и преобладаютъ надъ чувствованіемъ и мышленіемъ, такъ что грозятъ погубить свободу и счастіе человѣка: то упражненіе по законамъ раздраженія и сродства, сдерживаетъ ихъ въ надлежащихъ предѣлахъ; — устраняйте всякія подобнаго рода влеченія, высылайте противъ нихъ высшія умственныя способности и чувствованія, возбуждайте доброжелательство посредствомъ просьбъ, честолюбіе посредствомъ одобренія и порицанія, осторожность посредствомъ угрозы и наказанія, высшія умственныя способности посредствомъ увѣщаній. Въ частности напр. влеченіе къ утайкѣ, лишенное сильной совѣсти, служитъ основою для развитія лжи и лицемѣрія; но при сильной совѣсти, значительной твердости и большой надеждѣ оно напротивъ переходитъ въ настойчивость: итакъ ослабьте по законамъ раздраженія связь съ первыми и укрѣпите соединеніе съ послѣдними свойствами. Необузданное влеченіе къ борьбѣ дѣлается сварливостью; умѣрьте его, возбуждая осто-

рожность, честолюбіе, благоволеніе, набожность; а если оно черезъ-чуръ слабо, то поднимите его при посредствѣ твердости: вообще развивайте его дѣятельность въ связи съ высшими чувствами, такъ чтобы оно въ видѣ мужества противоборствовало злу. Крайняя и отрѣшенная отъ гармоніи духовной дѣятельности страсть къ разрушенію ведетъ къ жестокости и къ убійству; если противъ нея приведемъ въ сильную дѣятельность осторожность, совѣсть, честолюбіе, доброжелательство и набожность, то она непремѣнно укротится; а если эта страсть руководится высшими умственными способностями и чувствованіями, то она придаетъ имъ энергію въ мышленіи и дѣйствіяхъ, силу для разрушенія зла. Весьма большое влеченіе къ наживѣ въ связи съ сильнымъ влеченіемъ къ утайкѣ можетъ повести къ воровству, если оно не будетъ сдерживаться въ предѣлахъ сильною совѣстью: укрѣпляя совѣсть и притомъ честолюбіе, доброжелательство и набожность, мы можемъ подавить эту наклонность. — Точно также и съ чувствованіями. Чрезмѣрныя эгоистическія чувства сдерживаются въ предѣлахъ чувствами зависимости, а чувствованія вообще умственными дѣятельностями. Притомъ необходимо отъ черезъ-чуръ большихъ способностей устранять раздраженія, а черезъ-чуръ малымъ сообщать исподоволь по возможности болѣе впечатлѣній, сверхъ того поддерживать послѣднія совмѣстнымъ дѣйствіемъ и возбужденіемъ сродныхъ способностей. Такъ напр. твердость: если она недостаточна, то слѣдуетъ возбуждать не столько осторожность, сколько умственныя способности вмѣстѣ съ влеченіями къ борьбѣ и разрушенію; а если она черезъчуръ сильна, то не возбуждайте ее, а прибѣгайте къ осторожности и къ умственнымъ способностямъ. Честолюбіе въ связи съ умственными силами и чувствованіями переходитъ въ духовное соревнованіе, а въ связи съ чувствомъ собственнаго достоинства, съ совѣстью и благоволеніемъ — въ чувство чести и чувство долга: пусть оно и дѣйствуетъ въ этой связи; но если оно само черезъ-чуръ велико и связано съ сильнымъ чувствомъ собственнаго достоинства и влеченіемъ къ наживѣ, съ мелкою совѣстью и скуднымъ доброжелательствомъ, т. е. проявляется въ видѣ зависти, то необходимо противоставить ему его противниковъ, а также благоволеніе и совѣсть. Черезъ-чуръ мелкое чувство собственнаго достоинства ведетъ къ малодушію и униженію; а слишкомъ сильное къ гордости, которая въ связи съ большимъ самолюбіемъ переходитъ въ суетность и въ чрезмѣрное честолюбіе, а въ связи съ большимъ самолюбіемъ, при скудныхъ умственныхъ способностяхъ—въ самомнѣніе, наконецъ при скудныхъ умственныхъ способностяхъ и въ свя-

зи съ совѣстью—въ нетерпимость: законы возбужденія и сродства должны черезъ-чуръ сильный органъ оставлять безъ возбужденія и вызывать не сродныя и поддерживающія, а противоположныя способности; въ обратномъ же случаѣ наоборотъ. Слишкомъ малая и слишкомъ большая осторожность, проявляясь въ видѣ легкомыслія или нерѣшительности, вредна, тогда какъ въ умѣренной степени и въ связи съ умственными способностями она является въ видѣ осмотрительности: законы сродства и возбужденія должны вызывать послѣднее свойство и подавлять первое. Если чрезмѣрное доброжелательство имѣетъ слѣдствіемъ расточительность въ любви, то его должны сдерживать влеченіе къ наживѣ и чувство собственнаго достоинства; если, напротивъ, эта способность слишкомъ слаба и ведетъ оттого къ пренебреженію благомъ другихъ людей, или если такого рода особь, одаренная притомъ сильнымъ влеченіемъ къ наживѣ и большимъ чувствомъ собственнаго достоинства, вовсе уже не вѣритъ въ безкорыстную доброту; считая великодушіе, лишенное безкорыстной цѣли, слабостью: въ такомъ случаѣ дѣйствительная личная любовь, проявленіе состраданія, возбужденіе всякаго рода чувствъ зависимости должны вызвать любовь въ сердцѣ, да исполнится оно Бога любви и да согрѣваетъ и освѣщаетъ душу для вѣчнаго начала. Совѣсть въ связи съ умственными способностями создаетъ справедливость, съ большимъ доброжелательствомъ—благодарность, въ чрезвычайной степени—мнительность и неуступчивость, а въ черезъ-чуръ малой—безсовѣстность: доброжелательство и набожность, также постоянное упражненіе совѣсти должны укрѣплять слишкомъ скудную, а умственныя способности урязжать черезъ-чуръ возбужденную совѣсть. Идеальность да умѣряется умственными способностями, а если ее слишкомъ мало, то она да возбуждается въ связи съ остальными чувствами зависимости. Черезмѣрная довѣрчивость предохраняется умственными способностями отъ заблужденія, а для слишкомъ слабой опорою служатъ надежда и чувство собственнаго достоинства. Слишкомъ большая надежда сдерживается осторожностью и размышленіемъ; а слабая подкрѣпляется вѣрою и набожностью. Сильная набожность въ связи съ благоволеніемъ ведетъ къ преданности, съ умѣреннымъ чувствомъ собственнаго достоинства—къ смиренію, съ совѣстью и умѣреннымъ самоуваженіемъ—къ скромности, съ высшею степенью любви — къ обоготоренію: въ этой именно связи и упражняйте набожность; если же она выступитъ въ крайней степени и не руководясь умственными способностями, въ видѣ религіозной р'евности и изувѣрнаго поклоненія старинѣ, даже и самой нелѣпой; то

возбуждайте умственныя силы и чувство собственнаго достоинства, да побораютъ они эту крайность, тогда какъ другая, именно атеизмъ устраняется вѣрою и надеждою, вообще высшими чувствами, если они руководятъ дѣятельностями ума.—Умственныя способности въ свою очередь воспитываются и вводятся въ духовную гармонію тѣмъ же путемъ. Сами по себѣ онѣ не могутъ быть черезъ-чуръ дѣятельны: человѣкъ не можетъ мыслить слишкомъ много. Но онѣ могутъ заявить себя односторонне, помимо и противъ способностей чувствованія, и въ такомъ случаѣ въ себѣ самихъ и черезъ себя отыскивать безусловную истину, отрицая притомъ божественный міръ, такъ какъ его нельзя постичь разсудкомъ: возбужденіе чувствованій да послужитъ въ такомъ случаѣ доказательствомъ, что всякое духовное царство вѣдаетъ свой особенный міръ и хотя слѣпой отрицаетъ цвѣта, но они все-таки существуютъ для зрячаго. Высшія умственныя способности могутъ правда постичь истину помимо чувствъ пространства и времени и построить міръ чисто идеальнымъ образомъ, онѣ могутъ не признавать также, что все знаніе простирается лишь настолько, насколько то допускаетъ матеріалъ, передаваемый чувствами пространства и времени; вотъ это сознаніе и слѣдуетъ будить, раздражая какъ можно болѣе способности пространства и времени. Но эти способности въ свою очередь, впадая въ крайность, могутъ подчиниться матеріализму и не признавать никакой истины помимо добываемой посредствомъ „чувствъ"; въ такомъ случаѣ слѣдуетъ особенно возбуждать умственныя способности и чувствованія, чтобы они создали „идеи" и предъявили въ нихъ вѣчныя истины. Умственнымъ способностямъ придается иногда слишкомъ большое значеніе для жизни, для хотѣній и дѣйствій человѣка, такъ что мыслитель путемъ мышленія ищетъ и находитъ основу всякаго чувствованья и желанія: но и то и другое все-таки самые глубокіе источники поступковъ, и мышленіе только въ связи съ ними дѣйствуетъ какъ благотворный урядитель чувствованія и вожделенія. А потому, какъ всѣ духовныя способности вообще, такъ равно и умственныя должны развиваться согласно, возрастая путемъ наглядки предметовъ въ пространствѣ и времени и при посредствѣ обученія, а если онѣ поодиночкѣ или въ цѣломъ составѣ имѣются на лицо въ очень скудной степени, то нуждаются въ сказанныхъ воспитательныхъ средствахъ какъ въ пищѣ имъ необходимой.

Наше мышленіе, наше чувствованіе и хотѣніе, наша способность созерцать и судить, любить и ненавидѣть связаны съ неизмѣнными законами нашей природы, и скорѣе солнце совратится съ пути своего, нежели человѣкъ выйдетъ изъ предписаннаго его организаціею

круга. Правда, человѣкъ существенно обусловленъ внѣшнимъ міромъ, климатомъ, духомъ времени, воспитаніемъ, событіями и пр. Но всѣ эти условія вліяютъ лишь такимъ образомъ и по стольку, какъ то допускается и воспринимается его особеннымъ существомъ, этою Богомъ вложенною въ каждаго человѣка загадкой. Потому что внѣшній міръ инымъ людямъ служитъ иначе, нежели другимъ: иной геній гибнетъ отъ внѣшнихъ благопріятныхъ условій, а невзгоды часто служатъ лучшею школою счастія для—честолюбиваго и энергичнаго человѣка. Въ каждомъ изъ насъ различно проявляются человѣческія силы, какъ по количеству, такъ и по качеству: на этомъ и основана разность людей другъ отъ друга, каждаго изъ нихъ отъ всѣхъ остальныхъ,—на этомъ основана *индивидуальность* человѣка.

Въ тѣлесномъ отношеніи индивидуальность является въ видѣ различной величины человѣка вообще и разныхъ системъ и органовъ единичнаго лица въ частности. Но болѣе всего эта тѣлесная индивидуальность обнаруживается въ различныхъ тѣлосложеніяхъ. Иначе представляется намъ полнокровный человѣкъ съ преобладающею системою кровеобращенія, съ стройнымъ ростомъ, нѣжнымъ тѣломъ, бѣлымъ цвѣтомъ кожи, крѣпкими, но сухими мускулами, тонкими костями, свѣтлыми волосами, живымъ взоромъ,—иначе также желчный съ преобладающею мускульною системою, полнымъ тѣломъ, пылкимъ взоромъ, темными волосами, широкими плечами, желтобурымъ цвѣтомъ кожи, — иначе лимфатикъ съ преобладающею системою пищеваренія, дороднымъ, пухлымъ тѣломъ, мягкими дряблыми мускулами, блеклыми волосами, блѣднымъ цвѣтомъ кожи, водянистою кровью,—иначе наконецъ, нервозный съ значительно развитымъ головнымъ и спиннымъ мозгомъ, длиннымъ, узкимъ тѣломъ, малыми, тонкими мускулами, блѣднымъ цвѣтомъ лица, плоскою грудью, медленною кровью, томными, сѣро-зеленоватыми глазами. И все это не одно только внѣшнее проявленіе, съ которымъ не согласовалось бы внутреннее существо, напротивъ, это—проявленіе и сущность цѣльной жизни. Эти различныя тѣлесныя количества и качества обусловливаютъ собою пищевареніе, скорость и силу мускульнаго движенія:—они не что иное, какъ количества и качества жизненныхъ реакцій противъ жизненныхъ возбужденій; они обнаруживаютъ степени силы и крѣпости внѣшней и внутренней тѣлесной жизни, проявляютъ различныя жизненныя индивидуальности.

Въ духовномъ отношеніи индивидуальность опредѣляется прежде всего различною величиною единичныхъ духовныхъ способностей: подобно тому какъ буквы алфавита могутъ сочетаться въ громадное количество словъ, точно такъ же и духовныя способности, вслѣдствіе различной ихъ величины,

вступаютъ между собой въ громадное количество отношеній и составляютъ такимъ образомъ множество индивидуальностей.

Въ качественномъ отношеніи духовная индивидуальность обосновывается затѣмъ также вслѣдствіе темпераментовъ; послѣдніе отвѣчаютъ тѣлосложеніямъ и разбиваются на двѣ группы, такъ какъ они образуютъ духовныя коренныя настроенія, которыя, или существенно обусловлены внѣшними вліяніями, или нѣтъ. Сангвиническій и меланхолическій темпераменты отличаются воспріимчивостью, а холерическій и флегматическій—самодѣятельностью. Но съ другой стороны сангвиническій темпераментъ сходенъ съ холерическимъ, обладая какъ тотъ такъ и другой болѣе быстрою измѣнчивостью, а меланхолическій и флегматическій—большею устойчивостью. Сангвиникъ—человѣкъ подвижный и чувствительный, поверхностный и вѣтренный, легкомысленный и непостоянный—это человѣкъ зрѣнія. Африканецъ, Французъ, дитя, обезьяна—вотъ сангвиники. Холерикъ—человѣкъ живой и настойчивый, рѣшительный и твердый, страстный и неустанно дѣятельный, это — человѣкъ обонянія, если обоняніе стоитъ въ специфическомъ сродствѣ съ остроуміемъ. Испанецъ и итальянецъ, хищное животное и пр., мужчина—все это холерики. Меланхоликъ устойчивъ и постояненъ, серьезенъ и задумчивъ, выносливъ и углубчивъ,—это человѣкъ слуха. Монголъ и нѣмецъ, юноша, грызуны—меланхолики. Флегматикъ—олицетворенный духовный матеріализмъ, лишенный сильныхъ чувственныхъ порывовъ и влеченій, онъ тяжелъ на подъемъ и скученъ, монотоненъ и однообразенъ, онъ и въ духовномъ отношеніи также движется „съ оглядкой", это—человѣкъ вкуса. Голландецъ, старикъ, жвачку жующія—вотъ флегматики.—Хотя въ каждомъ человѣкѣ преобладаетъ одинъ изъ темпераментовъ, но при этомъ встрѣчаются также всѣ остальные, такъ что особь представляетъ какъ бы совокупность всѣхъ темпераментовъ, подчиняющуюся однако одному особому средоточію. Оттого такое множество оттѣнковъ темпераментовъ въ разныхъ личностяхъ, оттого также замѣчаемъ одинъ великій факторъ во всемъ разнообразіи людей. Между 1200 милліоновъ обитателей земного шара не найдется и двухъ человѣкъ, которые были бы сходны по стану, волосамъ, носу и формѣ черепа, по ихъ образу жизни и духовной дѣятельности.

Такимъ-то образомъ эти качественныя и количественныя залоги, эти живыя естественныя силы и обусловливаютъ наши думы и чувствованія, наше мышленіе и хотѣнье, наши побужденія и дѣйствія въ тѣлесныхъ и духовныхъ потребностяхъ, въ искусствѣ и религіи, въ домашнемъ и общественномъ быту. Но эти наклонности въ каждомъ человѣкѣ проявляются своеобразно, и сложившаяся по своеобразію способностей индивидуальность всилу божественнаго устава

не что иное, какъ единственная въ своемъ родѣ, не встрѣчающаяся въ другой разъ физическая и психическая монада.

Самое общее проявленіе индивидуальностей основано на преобладаніи одной изъ общихъ духовныхъ системъ — мышленія, чувствованія и влеченія или хотѣнія.

Если въ человѣкѣ влеченія какъ таковыя по величинѣ и силѣ преобладаютъ надъ мышленіемъ и чувствованіемъ, то онъ принадлежитъ къ породѣ тѣхъ низкихъ характеровъ, чувствованіе и умъ которыхъ вполнѣ подчиняются пошлому эгоизму. Если влеченія и низшія чувства являются руководящими духовными способностями при флегматическомъ или мускулистомъ темпераментѣ, то обнаруживается предрасположеніе быть ремесленникомъ, который, будучи лишенъ высшихъ чувствъ, дѣлается неподатливымъ и притязательнымъ. Но если преобладающія влеченія обусловливаются вмѣстѣ съ тѣмъ великимъ умомъ и высокимъ чувствомъ при холерическомъ темпераментѣ, то передъ нами являются люди хотѣнія, обладающіе непоколебимымъ мужествомъ, умъ которыхъ то и дѣло занятъ планами новыхъ подвиговъ — государственные мужи, вожди партій, герои военнаго искусства и всемірной исторіи. Если же хотѣніе менѣе энергично и руководится въ умственномъ мірѣ главнѣйше способностью наблюденія, то является техникъ, а изобрѣтатель выступаетъ тогда, когда хотѣніе управляется преимущественно высшими умственными силами, способностями сравненія и умозаключенія.

Преобладающія способности чувствованій при умѣренныхъ влеченіяхъ и хорошо развитомъ мышленіи, смотря по величинѣ единичныхъ группъ, обусловливаютъ собою религіозные, нравственные и эстетическіе характеры, которые путемъ убѣжденія и смотря по темпераменту съ большею или меньшею ревностью стремятся перенесть на другихъ людей присущія имъ по ихъ взглядамъ превосходства и которые съ большею или меньшею твердостью (смотря по величинѣ ея) горячо отстаиваютъ свои правила.

Когда преобладаютъ умственныя способности при болѣе слабомъ развитіи чувствованій, при умѣренныхъ влеченіяхъ и меланхолическомъ темпераментѣ, то передъ нами выступаютъ главныя черты интеллектуальнаго, нравственнаго характера, или ума, любящаго истину ради присущей ей красоты. Если въ такой личности превышаютъ способности представленія, то передъ нами наблюдатель и экспериментаторъ, а если къ представленіямъ присоединяются обширныя, высшія умственныя способности—систематикъ. Если же напротивъ высшія умственныя способности превосходятъ по величинѣ и силѣ способности

наблюденія, то намъ представляется или догматикъ или критикъ.

Если мышленіе и чувствованіе дѣйствуютъ широко и сильно, а влеченія являются слугами ихъ при сангвинически-нервозномъ темпераментѣ, то индукція дѣлается достояніемъ обратившагося къ нравственной и соціальной философіи генія, въ глазахъ котораго научныя и философскія изслѣдованія, хотя и сами по себѣ имѣютъ собственное значеніе, но оцѣниваются лишь по мѣрѣ ихъ успѣшнаго вліянія на благоденствіе человѣчества. На этомъ поприщѣ выступаютъ нормальные люди.

Духовныя способности въ ихъ разныхъ сочетаніяхъ и въ связи съ различными темпераментами составляютъ не только различныя наклонности и занятія людей, но также основы и корни разныхъ наукъ. Основами для естественныхъ наукъ служатъ способности постиженія пространства и времени вмѣстѣ съ высшими умственными дарованіями, для нравоученія—высшія умственныя способности и доброжелательство вмѣстѣ съ совѣстью, для теологіи—высшія умственныя способности вмѣстѣ съ вѣрою, надеждою и набожностью — всякій разъ въ связи съ особенно живымъ, сангвинически-нервознымъ темпераментомъ. Смотря потому, окажутся ли въ человѣкѣ наиболѣе обширными и дѣятельными тѣ или другія духовныя способности, онъ будетъ предназначенъ къ той или другой наукѣ, и разработка ея составитъ задачу его жизни.—Но единичный человѣкъ смотритъ на свою науку, свое искусство и пр. еще съ другой стороны, и бываетъ въ нихъ производителенъ еще въ другомъ отношеніи, смотря по тому, какія изъ обосновывающихъ способностей въ немъ преобладаютъ. Основу въ духовныхъ способностяхъ художника составляетъ идеальность. Если она сопровождается высокими чувствами цвѣта, величины и индивидуализаціи, то онъ осуществляетъ свои художественные образы въ картинахъ, если же высокимъ чувствомъ слова—то въ словахъ. При значительномъ развитіи способности подражанія, чувства облика, величины и цвѣта онъ дѣлается портретнымъ живописцемъ, если же облики замѣняются у него мѣстностью, то онъ дѣлается пейзажистомъ. Сильное чувство фактовъ при большой идеальности дѣлаетъ изъ него драматическаго писателя, а именно: при сильной наклонности къ борьбѣ и разрушенію съ рѣшительно развитыми нравственными способностями—трагическаго, если же послѣднія замѣнятся юмористическимъ талантомъ и остроуміемъ, то комическаго поэта. Когда онъ обладаетъ мощными высокими чувствами, то пишетъ гимны, оды и пр. Но великимъ художникомъ онъ будетъ

только тогда, когда при большомъ мозгѣ вообще надѣленъ чрезвычайно мощными умственными способностями и высшими чувствованіями, потому что только въ такомъ случаѣ созданія его обладаютъ силою и глубиною, и становятся предметомъ поклоненія великихъ людей всѣхъ временъ и тверже мѣди противятся вѣкамъ.—Вѣра, надежда и набожность обосновываютъ религіознаго человѣка, а въ связи съ большими умственными способностями—теолога. Если при этомъ въ немъ сильны любовь и доброжелательство, то онъ прежде всего вѣруетъ въ Бога любви и милосердія и требуетъ терпимости въ свѣтѣ. Если преобладаетъ совѣсть, то праведность составляетъ главное свойство его Бога и его проповѣди. Если превозмогаютъ влеченія, то онъ становится ханжой и фанатикомъ; а при особенно сильной страсти къ разрушенію—провозвѣстникомъ гнѣвнаго и мстительнаго Господа. Если между составными главными способностями односторонне преобладаетъ вѣра, то онъ считаетъ чудеса основою религіи,—при большой надеждѣ онъ обращается къ обѣтованіямъ евангелія,—при высокой набожности онъ влагаетъ вѣрующую душу въ смиренную молитву, — при обширныхъ умственныхъ способностяхъ сущностью религіи признаетъ онъ только то, что постигаетъ его умъ,—при большомъ чувствѣ формы, цвѣта и звука онъ любитъ искусство какъ необходимую составную часть религіи и пр.—Способности пространства и времени должны быть господствующими въ человѣкѣ, посвятившемъ себя точнымъ наукамъ. Если при этомъ односторонне преобладаютъ въ немъ чувства индивидуализаціи и фактовъ, то онъ чистый эмпирикъ, собиратель матеріала, а если при большой способности наблюденія человѣкъ лишенъ высшихъ умственныхъ способностей, то онъ не можетъ быть творчественнымъ въ наукѣ. Преобладающее чувство величины и числа, остроуміе и глубокомысліе обосновываютъ математика, тогда какъ человѣкъ, надѣленный значительнымъ и дѣятельнымъ предметнымъ чувствомъ, пониманіемъ фактовъ и склонностью къ порядку становится естествоиспытателемъ.—Умственныя способности и высшія чувствованія образуютъ философа. Если въ немъ нѣтъ благоговѣнія, то мышленіе его возстаетъ на святыню. Если въ немъ нѣтъ совѣсти, то онъ подтачиваетъ весь существующій порядокъ. Если въ немъ дѣйствуютъ остроуміе, глубокомысліе и высшія чувствованія безъ наблюдательности, то онъ идеалистъ; а если наблюдательность занимаетъ первое мѣсто въ дѣлѣ философскихъ изслѣдованій, то онъ реалистъ; если же наконецъ наблюдательность и умственныя силы находятся въ гармоніи съ высшими чувствованіями и согласно съ этимъ его философія коренится въ природѣ и въ

исторіи, а челомъ высится въ царствѣ идей, то онъ философъ въ высшемъ смыслѣ слова.—Если служащія основою извѣстной наукѣ способности находятся въ человѣкѣ лишь въ самой скудной силѣ и величинѣ, то онъ вовсе и не приступаетъ къ вопросамъ ея и не въ состояніи даже „понять", какъ человѣкъ можетъ посвятить свою жизнь такой наукѣ. Человѣкъ наблюденія не постигаетъ ни чисто духовнаго мышленія, ни произведеній его, другой же, лишенный музыкальнаго дарованія, не понимаетъ музыки, третій не въ состояніи различать оттѣнки цвѣтовъ, оттого что лишенъ чувства цвѣта, четвертый не можетъ сдѣлаться техникомъ, оттого что не обладаетъ талантомъ сооруженія.—Если два человѣка чрезвычайно одарены умственными способностями, составляющими корни одной и той же науки, но въ каждомъ изъ нихъ преобладаютъ различныя духовныя дѣятельности; то оба будутъ конечно трудиться въ одной и той же наукѣ, но пойдутъ по разнымъ направленіямъ и станутъ даже ратовать другъ противъ друга, оттого что одинъ не въ состояніи „понять", что путемъ другого также можно дойти до истины: такъ напр. матеріалистъ и идеалистъ, правовѣрный и раціональный теологъ. Вотъ гдѣ предѣлъ людского пониманія,—и у каждаго человѣка свой предѣлъ.—Ты понимаешь только духъ, которому ты подобенъ. Человѣкъ познаетъ только истины, самую же истину только въ условномъ смыслѣ, а не во всей ея цѣльности и не безусловное вполнѣ. Но чѣмъ выше духъ, тѣмъ болѣе постигаетъ онъ ее: геній вторгается въ самого Бога и изрекаетъ изъ себя свои прозрѣнія. Такъ какъ въ насъ есть жизнь природы, человѣчества и Бога, то мы и въ состояніи познать природу, человѣчество и Бога. Но только всякъ на свой образецъ. Въ каждомъ изъ насъ міръ отражается какъ его собственный міръ. Во всякой особѣ человѣчество преломляется индивидуальнымъ образомъ. Каждый изъ насъ очеловѣчиваетъ Божество по своей сущности. Какъ человѣкъ понимаетъ себя, такъ онъ понимаетъ и своего Бога.—То же относится и ко всей духовной жизни. Человѣкъ понимаетъ духовную жизнь другихъ людей лишь на столько, насколько она повторяется въ его собственной жизни. Мы понимаемъ другихъ тѣмъ болѣе, чѣмъ сходнѣе они съ нами въ духовномъ отношеніи: и чѣмъ другіе люди сроднѣе съ нами, тѣмъ болѣе они понимаютъ насъ. Чувствованія, которыхъ въ насъ нѣтъ, кажутся намъ въ другихъ людяхъ такъ же непонятными, какъ и мысли, которыя мы сами не въ состояніи мыслить. Нашъ собственный духъ служитъ мѣриломъ, по которому мы судимъ о другихъ. Мы часто презираемъ другихъ людей за страсть, которой въ насъ самихъ нѣтъ и даже не можетъ быть, тогда какъ тѣ люди всилу ихъ наклонностей не въ состояніи преодолѣть ее; а другихъ мы

часто прославляемъ за добродѣтель, которая имъ свойственна такъ же, какъ ѣсть и пить. Чѣмъ бы ни стали мы и каковы бы ни были,—все это изліяніе Божьей благодати. А потому терпимость—вотъ святой законъ міра. Все понимать значитъ все прощать—говоритъ г-жа Сталь.—

Для воспитателя изъ свойства индивидуальности слѣдуетъ:

1) Такъ какъ духовныя способности могутъ дѣлиться и разниться другъ отъ друга мѣрою ихъ дѣятельности, то одаренный великимъ умомъ вообще можетъ оказаться слабоумнымъ въ одномъ какомъ-нибудь отношеніи; онъ можетъ обладать большимъ дарованіемъ для научныхъ занятій, но скуднымъ практическимъ смысломъ и т. д. Воспитатель да не осудитъ окончательно своего воспитанника за то, что послѣдній слабъ въ одномъ изъ учебныхъ предметовъ. Иному языки даются легко, а математика туго, иной основательно изучилъ грамматику, но все-таки плохо говоритъ на языкахъ.

2) Подобно тому какъ не для всякаго желудка пригодно одно и то же количество пищи, такъ точно и не всѣмъ натурамъ пригодны и полезны одни и тѣ же правила, не всякой памяти одинъ и тотъ же матеріалъ, не всякой способности одинаковое количество предметовъ, не всякому уму одинаковый трудъ, не всякой особи одно и то же ученіе.

3) Какъ садовникъ обрѣзываетъ не всѣ деревья одинакимъ образомъ и въ одно и то же время, и не отъ всѣхъ ожидаетъ плода въ одинъ и тотъ же срокъ: точно такъ и воспитатель не можетъ безъ насилія ожидать отъ всѣхъ воспитаниковъ одинаковаго развитія силъ въ одинъ и тотъ же срокъ и требовать отъ нихъ одинаковыхъ успѣховъ. Не всякій изъ учениковъ въ умственномъ отношеніи отвѣчаетъ именно той ступени, на которой по возрасту онъ долженъ бы находиться. Разные умы проходятъ свои жизненныя стадіи въ разные сроки: для иного отрочество заканчивается уже на 12-ти, а для другого только на 16-тилѣтнемъ возрастѣ и т. д.

4) Воспитатель да уважаетъ индивидуальность; но изъ-за индивидуальности да не забываетъ ни божества, ни человѣчества. Онъ долженъ поднять ее до истинной индивидуальности, до личности, т. е. до самосознательности единичнаго существа и бытія, отражающаго въ себѣ жизнь Божію и человѣческую. Для исполненія этой задачи прежде всего необходима вѣрная діагноза. А для исцѣленія и для возстановленія гармоніи въ индивидуальности требуется потомъ принять къ свѣдѣнью и привлечь къ дѣлу какъ сродныя, такъ и противоположныя духовныя способности.—

Разныя величины единичныхъ духовныхъ способностей въ связи

съ разными темпераментами и тѣлосложеніями—вотъ что является причиною пестраго многообразія въ человѣческомъ мірѣ, причиною тому, что нѣкоторые люди питаются человѣческимъ мясомъ, другіе змѣями, третьи устрицами, что одни живутъ на деревьяхъ, другіе въ пещерахъ, а третьи во дворцахъ, что одинъ человѣкъ пылокъ и грубъ, а другой добродѣтеленъ и образованъ, одинъ гордъ и кичливъ, а другой покоренъ и вѣжливъ, тотъ скрытенъ и строгъ, а иной легкомысленъ и болтливъ, одинъ рабъ суевѣрій, другой остроуменъ въ сужденіяхъ и рѣшителенъ въ поступкахъ,—причиною тому, что нѣтъ двухъ человѣкъ, которые цвѣтомъ кожи и лица, глазами и носами, переднимъ, среднимъ и заднимъ черепомъ, станомъ, поступью и жестами вполнѣ походили бы другъ на друга. Такое безконечное разнообразіе людей въ свою очередь вытекаетъ изъ лежащей въ основѣ человѣчества коренной полярной противоположности между *мужчиной и женщиной.* Дитя, какъ третья отъ нихъ происшедшая особь, представляетъ съ одной стороны единство отеческой и материнской тѣлесной и духовной жизни, такъ что оно всякій разъ къ полученному отъ отца привноситъ въ то же время нѣчто отъ матери, а къ заимствованному отъ матери нѣчто отъ отца; съ другой стороны оно въ свою очередь принадлежитъ къ одной изъ половинъ человѣческаго рода и проявляетъ ее вполнѣ и существенно, т. е. становится мужчиной или женщиной; затѣмъ и оно также дѣлается отцомъ или матерью дѣтей и т. д.—Мужчина и женщина—это двѣ восполняющія другъ друга половины человѣческаго рода, въ каждой изъ которыхъ преобладаетъ именно то, что въ другой отходитъ на задній планъ. Каждая изъ нихъ и стремится поэтому сдѣлаться цѣльнымъ человѣкомъ,мужемъ-женою или женою-мужемъ. Оттого-то любовь, проявляясь и встрѣчаясь въ мужѣ и женѣ, и составляетъ мірозиждительную силу. Оттого-то сочетаніе мужчины и женщины на нѣмецкомъ языкѣ и называется прекраснымъ словомъ „Ehe“ („бракъ“), происходящимъ отъ древнегерманскаго ê, êa, т. е. законъ, такъ какъ сочетаніе мужа и жены, т. е. бракъ, есть жизненный законъ человѣчества. —Существо мужчины наклонно къ самостоятельности, а женщины къ зависимости. Вѣдь даже электричество на поверхности тѣла у мужчинъ большею частью положительное, а у женщинъ отрицательное; Рейхенбахъ наблюдалъ также, что мужчина и женщина находятся въ одополярной противоположности другъ къ другу. Сравните весь наружный видъ, жесткое, суровое, угловатое и грубое, крѣпкое и рѣзкое въ костяхъ и мускульномъ построеніи тѣло мужчины, и нѣжное, мягкое, волнообразное, округленное въ очертаніяхъ тѣло женщины, сильныя и широкія плечи, продолговатую грудь, развитыя черты лица мужчины и узкія плечи, узкую груд-

вую клѣтку, широкія бедра, округленное какъ въ цѣломъ, такъ и въ отдѣльныхъ частяхъ своихъ лицо женщины,—и вы по наружности уже можете убѣдиться въ истинѣ, что мужчина предопредѣленъ къ самости и силѣ, а женщина къ преданности и привязанности. У него преобладаетъ верхняя, а у нея нижняя часть тѣла. Онъ вообще выше ростомъ, а она полнѣе тѣломъ. У мужчины сравнительно наибольшее расширеніе въ головѣ и туловищѣ; а у женщины въ бедрахъ и икрахъ. У нея жидкія части господствуютъ надъ твердыми, а у него твердыя надъ жидкими. Въ мужской крови содержится болѣе волокнистаго вещества, желѣзистыхъ и соляныхъ частей, а въ женской болѣе бѣлковины и воды. Мужчина при одинакихъ впрочемъ условіяхъ выдыхаетъ болѣе, нежели женщина. У нея пульсъ бьется скорѣе, а дыханіе менѣе сильно и крѣпко, нежели у мужчины. Женскій мозгъ абсолютно меньше и легче, но относительно тѣла больше нежели мужской. Средняя верхняя часть мозга болѣе и тяжеле у женщины, а лобная часть у мужчины. Органы чувствъ у женщины тоньше и движенія ея граціознѣе, тогда какъ мужчина выступаетъ съ большею силою. Онъ большею частью желчнаго или нервическаго сложенія и холерическаго или меланхолическаго темперамента: въ немъ самодѣятельность преобладаетъ надъ воспріимчивостью. Женщина бываетъ либо полнокровная и сангвиническая, либо лимфатическая и флегматическая: въ ней воспріимчивость господствуетъ надъ самодѣятельностью. Таково тѣлесное различіе между мужчиной и женщиной.—Въ параллель съ этимъ идетъ также и духовное различіе. „Мужъ да выходитъ на борьбу съ жизнью, да подвизается и ратуетъ“: этими словами Шиллеръ указалъ на коренное свойство мужскаго духа и назначеніе его. У мужчины преобладаютъ умственныя способности и сила воли: мышленіе и хотѣніе—вотъ въ какихъ мірахъ живетъ его духъ. Съ своимъ подручнымъ инструментомъ,—понятіемъ, сужденіемъ и умозаключеніемъ,—онъ добивается истины настойчиво и основательно, трезво и безпристрастно, но также гордо, пылко и властолюбиво спускается онъ въ нѣдра земли и поднимается за облака, чтобы достичь ея А эти добываемыя имъ истины въ свою очередь именно тѣ „правила“, по которымъ, и „тѣ цѣли“, для осуществленія которыхъ онъ дѣйствуетъ ревностно, отважно и безъ оглядки. Все поступательное движеніе во всемірной исторіи исходитъ отъ мужчинъ. Они только и являлись по истинѣ творческими во всѣхъ областяхъ духа,—въ наукѣ и искусствѣ, въ политикѣ и религіи. Міръ мужчины это—весь міръ: духомъ своимъ онъ досягаетъ до туманныхъ пятенъ на небѣ и разлагаетъ ихъ на звѣздные міры; онъ всматривается въ каплю воды и находитъ въ ней міръ для 1687,000,000 инфузорій. Духъ его шеве-

-лится вездѣ гдѣ только сможетъ искать и находить истины, понятія и идеи. Понятія и идеи значатъ для него все, они для него дороже личностей, — и личности въ глазахъ его имѣютъ значенія лишь настолько, насколько онѣ носители понятій и идей,—искусства и науки, религіи, отечества и пр. Къ нимъ же обращается и любовь его: мужъ любитъ не только свою жену и своихъ дѣтей, но сверхъ того также науку, отчизну и пр. Онъ пріобрѣтаетъ и охраняетъ, мыслитъ и дѣйствуетъ. — „А у очага властвуетъ цѣломудрая жена, мать дѣтей“: вотъ очеркъ женскаго духа и ея жизни. Чувствованіе выражаетъ духъ женщины, оно господствуетъ въ женской душѣ. По чувствованьямъ судитъ и рѣшаетъ, мыслитъ и дѣйствуетъ женщина. Она живетъ ими.—Не предаваясь разладу мысли и думы, она погружается въ искренность и задушевность чувства,—она рождена ненавистницей холодно и строго осуждающаго закона. Въ неразрывномъ согласіи съ природою, отдаваясь мимолетнымъ впечатлѣніямъ, она живетъ все тою же райскою жизнью земли, все еще вкушаетъ отъ чувственной поверхности бытія и чуткимъ тактомъ угадываетъ по наружнымъ пріемамъ (особенно мужчинъ) внутренніе помыслы. Въ религіозной области женщинѣ всего привольнѣе, оттого что истина выступаетъ тутъ въ видѣ чувствованья и въ чувствительной формѣ, въ видѣ вѣры. Ей сродни также искусство, проявляющее прекрасное въ образѣ, особенно музыка. Но наука съ ея строгостью и разсудочною точностью ей чужда, оттого что женщина, какъ само чувство, находитъ истину не въ понятіяхъ, а въ личностяхъ. Личности для нея дороже понятій, а понятія и идеи имѣютъ для нея цѣну лишь постольку, поскольку они воплощаются въ личностяхъ. Оттого-то она въ сужденіяхъ своихъ пристрастна вслѣдствіе лицепріятія, а съ логической точки зрѣнія близорука и поверхностна. Любовь, личная любовь—вотъ суть ея существа и жизнь ея жизни. Она любитъ, благоговѣетъ, жертвуетъ собою молча: однѣ только жены умираютъ вслѣдъ за своими мужьями. Она вся истрачивается въ любви къ мужу и дѣтямъ. Семья ея царство. Здѣсь все существо ея вполнѣ распускается прекраснымъ цвѣткомъ, —ея кроткая, охраняющая, преданная, терпѣливая, смиренная, снаровистая, благочестивая, цѣломудренная и скромная, нѣжная и вѣжливая природа, но здѣсь также открывается поприще для ея раздражительности и прихоти, для болтливости и кокетства. Каббала сравниваетъ женщину съ мѣсяцемъ и землею, а мужчину съ солнцемъ и свѣтомъ. Евреи прозвали жену домомъ мужа, а талмудъ считаетъ ее воздвигаемою вкругъ него оградою. Женщина принадлежитъ земному, а мужчина міровому духу.—Различная и особенная, какъ тѣлесная, такъ и духовная жизнь мужчины и женщины

требуетъ болѣе точнаго опредѣленія общихъ законовъ жизни и воспитанія, отвѣчающихъ различію и особенности того и другой. Въ тѣлесномъ отношеніи: мужчина требуетъ крѣпкой, женщина болѣе легкой пищи, онъ главнѣйше мясной, она преимущественно растительной, а по причинѣ ея раздражительности также меньше пряностей и спиртныхъ напитковъ. Женщина каждый день должна ходить на чистомъ воздухѣ, даже болѣе мужчины, оттого что призваніе обрекаетъ ее на болѣе сидячую комнатную жизнь. По причинѣ ея нѣжнаго и чувствительнаго организма она должна купаться въ холодной водѣ не такъ долго и одѣваться теплѣе мужчины. Онъ можетъ болѣе напрягать свои силы; гимнастика должна развить въ немъ мускульную крѣпость и ловкость, тогда какъ у женщины она имѣетъ цѣлью развитіе граціи. Однако тѣлесное воспитаніе женщины хотя и не въ такой мѣрѣ, какъ у мужчины, все-таки должно имѣть въ виду здоровое и крѣпкое тѣлосложеніе, благодаря чему она обезпечиваетъ жизнь и здоровье не только для самой себя, но также и для будущаго поколѣнія.—Въ духовномъ отношеніи: въ мужчинѣ должны быть развиты главнѣйше мышленіе и воля, чтобы онъ привыкъ дѣйствовать и дѣйствовалъ въ мірѣ какъ самосознательный членъ. Но при этомъ не слѣдуетъ пренебрегать развитіемъ чувствованья, чтобы онъ въ своихъ помыслахъ и дѣйствіяхъ не отрѣшался отъ божественной жизни и чтобы вмѣстѣ съ тѣмъ существо его не лишалось почвы. Одни лишь чувствованія придаютъ мышленію и волѣ истинное, божественное содержаніе. Не руководимое ими мышленіе мужчины становится теоретическимъ, а его дѣйствіе практическимъ атеизмомъ. У женщины развитіе чувствованья составляетъ главную затребу. Если она вполнѣ хочетъ удовлетворить своему призванію, то да украшаютъ ее всякія религіозныя и нравственныя добродѣтели, особенно покорность Господу, вѣра, любовь, преданность, кротость и смиреніе. Однако умственныя способности должны сопровождать чувствованія какъ вѣрные охранители ихъ, и хотѣніе при посредствѣ дѣлъ должно ввести ихъ въ дѣйствительную, семейную жизнь, чтобы женщина не впала въ сентиментальность и такимъ образомъ не отрѣшилась отъ своего существа, точно такъ же какъ если бъ она попрала ногами свою природу и эманципировалась, т. е. еслибы вздумала стать на мѣсто мужчины. Когда женщина въ чувствованіяхъ вполнѣ сохраняетъ свою природу, когда просвѣтляетъ ихъ мышленіемъ и осуществляетъ въ практическомъ домашнемъ быту, только тогда становится она прекрасною женою, очеловѣченною природою и по истинѣ другою половиною мужа, этого олицетворенія всемірной исторіи. Женщина чувствуетъ, для того чтобы мыслить, а мужчина мыслитъ, чтобы чувствовать; она любитъ, съ тѣмъ чтобы жить,

а онъ живетъ, чтобы любить: такимъ образомъ оба вмѣстѣ въ двойственности ихъ составляютъ единство. А если такъ,—то женщины не сдѣлаются мужчинами, но будутъ родить мужей; а мужчины не будутъ женщинами, но сдѣлаютъ женъ счастливыми.—

Какъ тѣлесная, такъ и духовная дѣятельность возбуждается и развивается раздраженіемъ, *пищею.*

Жизненные процессы и органическія составныя части земли — вотъ *пища человѣческаго тѣла.* Бѣлковинныя и азотистыя вещества изъ животнаго и растительнаго царства образуютъ въ человѣческомъ организмѣ мускулы и ткани, нервы и мозгъ; а безазотныя соединясь съ заимствованнымъ изъ воздуха кислородомъ, сообщаютъ человѣческому тѣлу необходимую для его дѣятельности температуру. Водою посредствуется этотъ процессъ; воздухъ служитъ для питанія легкихъ; свѣтъ будитъ и подстрекаетъ жизнь; весь пространственный и временной міръ сообщаетъ пищу óрганамъ чувствъ, а óрганы движенія поддерживаются движеніемъ въ пространствѣ. — Такимъ образомъ человѣкъ черезъ пищу вступаетъ въ связь съ внѣшнимъ міромъ: мы входимъ въ послѣдній, а онъ входитъ въ насъ. Человѣкъ — единство всей земли: въ немъ проявляются всѣ ея составныя части, твердыя тѣла, вода, воздухъ, растеніе и животное, и всѣ ея процессы, притяженіе и отталкиваніе, электричество, магнетизмъ, химизмъ, свѣтъ и теплота:—твердыя земныя тѣла въ немъ преобразовались въ кость, вода въ кровь, воздухъ въ легкія, растеніе въ орудіе питанія, а животное въ животную жизнь. Такимъ образомъ онъ живетъ заодно съ землею какъ членъ ея, и его тѣлесный жизненный процессъ не что иное, какъ звено въ вѣчномъ кругооборотѣ веществъ.

Духовную пищу составляютъ: Богъ, природа и человѣчество. Эта пища сообщается человѣку разными средоточіями, смотря по тому, приходится ли питать жизнь мышленія, чувствованія или воли. Для умственныхъ способностей средоточіемъ пищи служатъ природа и исторія, хотя и та и другая оживляютъ и возвышаютъ, возбуждаютъ и укрѣпляютъ также и чувствованія; послѣднія питаются главнѣйше божественнымъ міромъ религіи, нравоученія и искусства, хотя этотъ міръ укрѣпляетъ также и умственныя способности; воля питается вообще мышленіемъ и чувствованіемъ, но болѣе всего личною дѣятельностью, чѣмъ въ свою очередь подкрѣпляются также мышленіе и чувство. 1) Пища для чувствованій: а) Религія: религія состоитъ въ боголюбіи. Она въ óрганахъ богочувствія, вѣры и надежды присуща и врожденна всякому человѣку, но каждому въ разной степени и у различныхъ націй, смотря по величинѣ и сочетанію ихъ духовныхъ способностей, она проявляется различно. Въ сущности она не что

иное какъ чувствованіе. Но въ живомъ человѣкѣ она то и дѣло переходитъ въ мышленіе и волю; а такъ какъ у разныхъ народовъ и людей чувствованіе, мышленіе и воля бываютъ различны по количеству и качеству, то и религія тоже проявляется у нихъ въ разныхъ степеняхъ и размѣрахъ. И не только у разныхъ народовъ и людей, даже на разныхъ ступеняхъ развитія ихъ религія является въ различномъ видѣ: у ратовавшихъ еще съ естественными силами Грековъ властвовалъ Кроносъ; когда же, напротивъ того, греческій міръ просвѣтился мѣрою и красотою, то высшимъ богомъ былъ Аполлонъ, а когда греческій народъ съ своей высоты впалъ въ чувственность, то туда же послѣдовала за нимъ и его религія. Потому 1) да господствуетъ терпимость, вездѣ и всегда коль скоро религія выступитъ изъ чувства и станетъ догматомъ, ученіемъ: нѣтъ такого правовѣрнаго ученія, которое въ иную пору не считалось бы ересью. Преподаватель закона Божія да возбуждаетъ въ своемъ воспитанникѣ вѣру, надежду и боголюбіе, и въ этомъ отношеніи да согласуется со всѣми; притомъ онъ долженъ сохранить въ немъ свободный взглядъ на ученіе, чтобы воспитанникъ, встрѣчаясь съ уклоненіями отъ своихъ религіозныхъ взглядовъ, не чуялъ тутъ никакой ереси, а напротивъ, чтобы онъ изъ сокровенныхъ нѣдръ своей души извлекалъ и избиралъ истину, и, прозрѣвая конечную цѣль, гдѣ сходятся всѣ пути, предоставилъ другимъ людямъ идти путемъ, которымъ они сами добиваются высшаго и вѣчнаго начала. А потому онъ отнюдь не долженъ быть фанатикомъ своихъ субъективныхъ воззрѣній; напротивъ, пусть онъ дастъ въ своемъ умѣ просторъ и чуждымъ взглядамъ, пусть сознаетъ и осуществляетъ на дѣлѣ, что любовь единитъ даже тѣхъ, кого рознитъ теологическое воззрѣніе. 2) Религія должна конечно выступать также въ видѣ догмы, ученія, т. е. въ видѣ возбужденія умственныхъ способностей въ ихъ отношеніи къ религіознымъ чувствамъ, для того чтобы умственныя способности привели въ сознаніе, освѣтили и выяснили чувства. Но знаніе религіи и вѣроученіе все таки еще не сама религія. Бога изучать нельзя. Чувства возбуждаются и оживляются только чувствами. А потому возбужденію религіознаго чувства должны содѣйствовать, какъ жизнь воспитателя, такъ и вся обстановка воспитанника. Затѣмъ уже дальнѣйшею пищею будетъ ученіе и жизнь. Природа съ ея чудесами служитъ при этомъ первою пищею, сюда присоединяется всемірная исторія, въ которой зиждетъ Богъ; отношеніе дѣтей къ родителямъ представляется при этомъ какъ слѣпокъ отношенія людей къ Отцу ихъ; наконецъ является христіанство съ его вѣчнымъ источникомъ питанія: „Богъ есть любовь, и пребывающій въ любви пребываетъ въ Богѣ и Богъ въ немъ“. — b) Нравственность опредѣляется двумя

главными столпами въ человѣкѣ, совѣстью и доброжелательствомъ. Она должна находиться въ согласіи съ религіею: какъ религіозный человѣкъ вживается въ Бога, такъ и нравственный долженъ истекать изъ Бога. Впрочемъ это въ дѣйствительности часто выходитъ только затребой, постулатомъ: смотря по различію дарованій могутъ встрѣтиться и встрѣчаются великія религіозныя личности, нравственная жизнь которыхъ низка, и наоборотъ. Притомъ языкъ доброжелательства и совѣсти зависитъ отъ совокупнаго жизневоззрѣнія человѣка, а такъ какъ послѣднее въ свою очередь обусловливается временемъ и мѣстомъ, въ которомъ живетъ народъ, то и отъ духовнаго воззрѣнія народа. Оттого значеніе обстановки такъ важно для развитія нравственности: нравственныя духовныя способности заимствуютъ свою пищу въ обстановкѣ. Не отвлеченные нравственные законы, а живые примѣры питаютъ любовь и совѣсть юнаго воспитанника: тогда только, когда его воспитатель и всѣ окружающіе въ своихъ поступкахъ находятся подъ вліяніемъ любви и совѣсти, эти чувствованія непосредственно образуются въ воспитанникѣ, обращаясь къ нему съ своими требованіями и возбуждая въ немъ отвѣчающія ощущенія, а при посредствѣ подражанія они точно также подстрекаютъ его къ дѣятельности. Насколько впрочемъ любовь и совѣсть выясняются и освѣщаются умомъ, настолько добродѣтель можетъ быть также преподаваема: о ней повѣдываютъ живыя сказанія изъ жизни, изъ всемірной исторіи, а христіанство не что иное какъ изреченная совѣсть и откровенная любовь. c) Искусство находится въ тѣсной связи съ нравственностью и религіею.—Съ религіею: такъ какъ вѣра составляетъ пищу высшихъ духовныхъ ощущеній и вообще питаетъ міръ чувствованій, то она и сообщаетъ самую прекрасную и лучшую пищу также искусству, а именно средоточію его духовныхъ способностей, идеальности; вѣдь Богъ—абсолютная, первичная красота, и въ мірѣ все прекрасно лишь постольку, поскольку въ немъ проявляется Господь. Пантеонъ и Кёльнскій соборъ, медицейская Венера и мадонна Рафаэля, Донъ-Жуанъ Моцарта и цисмольная симфонія Бетговена, Иліада Гомера и Гётевъ Фаустъ: все это пѣсни пѣсней во славу Всевышняго и всего высшаго. — Съ нравственностью: одно только благое прекрасно и прекрасное должно быть благимъ, точно также благое и прекрасное должны быть истинными, а правдива одна только прекрасная и благая истина. — Искусство представляетъ предметы такъ, какъ они стоятъ передъ Богомъ, а потому человѣкъ, привлекаемый тысячью руками къ грязной глыбѣ земли, во всякое время, изо дня въ день да занимается прекрас-

нымъ и да привыкаетъ къ нему, чтобы изъ-за земли не утратить неба и чтобы вмѣстѣ съ тѣмъ изъ-за неба не забыть земли; вѣдь страна красоты тамъ, гдѣ небо и земля находятся въ прекрасномъ созвучіи. Искусство создаетъ идеалы для духа, а идеалъ—это возлюбленная духа, постоянно возносящая его надъ пошлостью. —Дитя также слѣдуетъ одушевлять къ идеалу: оно да стремится съ одушевленіемъ къ добру и истинѣ и да возлюбитъ горячо красоту. Но идеалъ не возбуждается заурядными и низкими предметами. Чувство къ нему развивается только на идеалѣ. А потому воспитатель съ одной стороны долженъ устранять все, что низостью, заурядностью и пошлостью можетъ оскорбить зрѣніе и слухъ, этихъ служителей идеальности. Прекрасныя созерцанія создаютъ любовь къ прекрасному; созерцая безобразное, привыкнешь любить безобразіе. Затѣмъ воспитатель долженъ представить воспитаннику идеалы, онъ дѣлаетъ это, передавая ему образы великихъ мужей въ исторіи, составляющихъ ея поэзію, въ которой она сосредоточила всю творческую силу свою,—или выходя съ воспитанникомъ въ природу; потому что природа—великая художница и идеалистка, когда весною переповторяетъ сотвореніе міра,—въ блестящей красотѣ бабочки, въ сверкающемъ жучкѣ и пр. Пусть онъ слушаетъ передаваемое въ музыкѣ и пѣснѣ подражаніе гармоніи сферъ, чтобы и тутъ также въ средѣ конечнаго вознестись къ безконечному. Пусть созерцаетъ онъ художественныя произведенія въ пластикѣ и пр. А въ то же время пусть и самъ осуществляетъ при посредствѣ рисованія, живописи, пѣнія, игры на какомъ нибудь инструментѣ и пр. возникающія въ душѣ его художественныя мысли. Каждое отдѣльное художественное произведеніе даетъ настоящую пищу для тѣхъ же духовныхъ способностей, которыя у творца его были наиболѣе дѣятельными, которыя были факторами при его возникновеніи.

2) Пищею для умственнаго міра служатъ прежде всего естественныя науки вмѣстѣ съ природою. Природа, это—великое органическое цѣлое, которое вчленяетъ въ себѣ все, что живетъ и существуетъ, которое обусловливаетъ и проникаетъ также человѣка какъ свой органъ. Естественныя науки указываютъ на устойчивое въ преходящемъ, на законъ въ явленіяхъ, на разумъ въ матеріи. Вслѣдствіе этого онѣ питаютъ главнѣйше умственныя способности, особенно дѣятельности представленія: способности наглядки нигдѣ не возбуждаются и не питаются такъ сильно, какъ въ природѣ, и вниманіе нигдѣ не изощряется и не укрѣпляется такъ, какъ въ ней. Вмѣстѣ съ тѣмъ, разобщая различные предметы и соединяя однородные, отыскивая подобіе и сродство, распредѣляя формы и связывая ихъ по общимъ точкамъ зрѣнія, т. е.

производя анализъ и синтезъ, разлагая и наблюдая, мы развиваемъ способности сравненія и умозаключенія, привыкаемъ къ логическому строю и классификаціи. Созидая въ насъ этимъ путемъ правильное пониманіе дѣйствительности, предостерегая насъ отъ преувеличенья собственнаго значенія во внѣшнемъ мірѣ и практически доказывая до чего человѣкъ въ состояніи дойти въ немъ своими собственными силами, знаніе природы ведетъ въ то же время къ самосознанію. Путемъ послѣдняго въ связи съ знаніемъ міровыхъ и Божьихъ законовъ естественныя науки вводятъ насъ въ царство истины и съ одной стороны предохраняютъ отъ предразсудка и суевѣрія, научая отличать неестественное отъ сверхъестественнаго, а съ другой—отъ невѣрія и скептицизма, обнаруживая на каждомъ шагу въ природѣ слѣды міра Божія. Такимъ образомъ естественныя науки служатъ также пищею для чувства: вѣдь міръ, это—космосъ, чистая красота, отъ которой въ человѣческой душѣ возникаетъ впервые чувство изящнаго, это—искоренитель всякаго эгоизма, потому что кто друженъ съ природою, въ томъ нѣтъ мѣста себялюбію, это—спаситель отъ нетерпимости, путеводитель къ Господу, будучи въ самой глубокой и истинной сущности своей не что иное, какъ самооткровеніе Божіе. Затѣмъ въ частности математика, какъ отвлеченная естественная наука и основа всякаго естествознанія, побуждаетъ къ наиболѣе полной точности мышленія и къ строгому различію сроднаго, ведетъ къ твердости и вѣрности убѣжденій, къ „математической очевидности“ и вмѣстѣ съ тѣмъ содѣйствуетъ крѣпости и устойчивости характера. Физика, какъ наука о движеніяхъ въ природѣ, и химія, какъ наука о распредѣленіи вещества, способствуютъ искусству наблюденія и опыта,—а потому развиваютъ не только дѣятельность представленія, но и способности сравненія и умозаключенія. Астрономія вводитъ въ законообразность мірозданія и сверхъ того развиваетъ способности пространства, возбуждая въ насъ представленія, совокупляя ихъ при посредствѣ своей топографіи въ разряды и группы и подстрекая насъ составлять послѣднія. Естественная исторія образуетъ способности пространства, изощряетъ наблюдательность и вниманіе, развиваетъ память и способности сравненія, вводитъ въ пониманіе жизни. Антропологія возбуждаетъ къ самосознанію и этимъ путемъ сообщаетъ духовнымъ способностямъ правильный взглядъ на положеніе единичнаго человѣка относительно всего человѣчества, питая сверхъ того дѣятельности представленія и умственныя способности. Знать человѣка—вотъ высшая задача наукъ и антропологія служитъ основою всѣмъ знаніямъ: духъ человѣчества и народа, государственная жизнь и наука, искусство и религія, имѣютъ своею основою и дѣйствительностью природу чело-

вѣка, а потому и сужденіе о нихъ должно руководиться антропологіею. Общій обзоръ и вмѣстѣ съ тѣмъ вникновеніе въ связь міровой жизни сообщаетъ географія, представляя въ органическихъ условіяхъ и взаимнодѣйствіи страну и людей, растеніе и животное, воды и горы, климатъ и произведенія, изображая и излагая какъ единство и одно цѣлое все, что соединилъ Господь и что человѣкъ лишь разлучилъ въ своей наукѣ. Какъ учебный предметъ она, сравнивая и различая, сочетая и отвлекая, упражняетъ вмѣстѣ съ тѣмъ умъ и фантазію, представленіе и чувство.

Другою великою пищей умственныхъ способностей служитъ исторія вмѣстѣ съ языками. Исторія, это—развитіе и воспитаніе человѣчества черезъ Бога и къ Богу,— а историческое изложеніе—живое воспроизведеніе этого развитія. Изъ понятія объ исторіи вытекаетъ и значеніе ея для образованія человѣка. Только тотъ, кто позналъ развитіе человѣчества въ прошедшей исторіи и благодаря тому постигъ, какія задачи до сихъ поръ ставилъ себѣ историческій духъ, какія рѣшались прежде, ставятся и рѣшаются въ настоящую эпоху разными народами, и какія особенно въ наше время поставлены и должны быть рѣшаемы тѣмъ народомъ, членомъ и дѣятелемъ котораго онъ признаетъ себя,—только тотъ способенъ присоединить камень къ созидаемому духомъ человѣчества храму Божію. Когда вступимъ въ исторію, передъ нами расцвѣтаютъ всѣ добродѣтели, оживляющія чувство и одушевленіе къ человѣчеству и отчизнѣ: преданность и самоотверженіе для общаго блага. Сверхъ того, благодаря вникновенію въ историческій ходъ событій оживляется вѣра во всезиждущее божество, укрѣпляется надежда въ конечное торжество истины, свободы и любви, вселяется одушевленіе къ величавому, высокому и прекрасному, а на гнусные поступки холоднаго своекорыстія налагается клеймо презрѣнья. Притомъ же исторіею и на ней чрезвычайно развиваются высшія умственныя способности: а именно сравненія и умозаключенія, если вникаютъ въ ея ткань и сплетеніе причинъ и слѣдствій, если разбираютъ сходства и различія цѣлыхъ народовъ, разныхъ историческихъ періодовъ и великихъ личностей. Вмѣстѣ съ тѣмъ упражняется также и память на фактахъ и числахъ: здѣсь необходимо впрочемъ обратить вниманіе, чтобы исторія не сдѣлалась наборомъ именъ и чиселъ, отъ чего если не совсѣмъ уничтожается, то все-таки ослабляется польза для развитія чувствованій и умственныхъ способностей.— Языкъ народа, это—откровеніе его духа, это—изложеніе и звукопроявленіе присущихъ народу представленій, мыслей и чувствованій, это—возсозданіе проникшаго въ него внѣшняго и вслѣдствіе того развившагося въ немъ внутренняго міра. Языки служатъ при-

знаками духовныхъ ступеней образованія народа. А потому, изучая языкъ, человѣкъ постигаетъ и духъ народа, языкъ котораго изучаетъ; въ языкѣ онъ глубокимъ взглядомъ проникаетъ въ мастерскую народнаго духа. Вслѣдствіе этого языкъ и служитъ главнымъ образовательнымъ средствомъ для всякаго, кому предстоитъ сотрудничать въ исторіи или по исторіи человѣчества.—Изъ языковъ самый важный родной, и изученіе его стоитъ въ самой тѣсной связи съ общимъ образованіемъ. Однако изученіемъ иностраннаго языка сфера духа и знанія возносится надъ духомъ и знаніемъ народа: человѣкъ, изучающій иностранный языкъ, изучаетъ этимъ путемъ общечеловѣческое мышленіе, сравнивая между собою различные способы мышленія у народовъ; а упражняясь практически въ иностранныхъ языкахъ, онъ живетъ и дѣйствуетъ въ этомъ общемъ мышленіи человѣчества: лишь чрезъ сравненіе сходства и различія между языками наша собственная мысль доходитъ до истиннаго сознанія, она очищается отъ всякихъ случайностей и возносится къ общечеловѣческому. Потому-то языки главнѣйше и служатъ пищею умственнаго міра. Такъ какъ человѣкъ только то и дѣлаетъ въ языкѣ, что словами выражаетъ свои собственныя мысли и чувства, и—наоборотъ — послѣднія возбуждаются въ немъ также только при посредствѣ словъ, но какъ иностраннымъ нарѣчіемъ создаются въ немъ отличающіяся отъ его родного языка мысли и чувствованія: то дѣти могутъ и должны изучать иностранный языкъ только тогда, когда они вполнѣ уже усвоили себѣ родной, въ которомъ духовныя дѣятельности ихъ совершенно совпадаютъ съ словами и оборотами рѣчи, когда слѣдовательно мысли и чувства собственнаго народнаго духа сдѣлались живыми въ дѣтской душѣ и образовали коренную основу ея. Если дѣти понуждаются изучать иностранный языкъ, прежде чѣмъ они освоились съ роднымъ: то ихъ внутренняя духовная жизнь должна или вступить въ противорѣчіе съ словеснымъ выраженіемъ, или захирѣть вполнѣ так что въ нихъ не оживутъ дѣйствительно никакія представленія, ни чувства оттого что имъ свойственныя и передаваемыя съ молокомъ матери, не успѣли еще окрѣпнуть когда пришлось уже воспринимать чуждыя. Точно также, приняться за новый иностранный языкъ можно только тогда, когда въ изучаемомъ прежде того въ теченіе нѣкотораго времени заложено уже тердое основаніе, образовано крѣпкое ядро, пріобрѣтены точныя понятія и развиты живыя представленія и чувствованія изъ народной жизни; къ этому уже легко пріурочивается все остальное и такимъ образомъ обезпечиваетъ

ся дальнѣйшее органическое развитіе языка, служившаго въ теченіе извѣстнаго срока пищею для духа.

Когда родной языкъ усвоенъ въ существенныхъ чертахъ его, то слѣдуетъ приступить къ изученію такого, который болѣе всего сродни генію перваго. Это будетъ, конечно, одинъ изъ новѣйшихъ языковъ, оттого что вслѣдствіе сходства лежащихъ въ основѣ ихъ воззрѣній новѣйшіе языки обладаютъ наибольшимъ тожествомъ и подобіемъ въ элементахъ представленія и различіе между ними состоитъ болѣе въ разногласіи чувственныхъ звуковъ. *Постиженіе древне классическихъ языковъ, напротивъ того, требуетъ уже болѣе глубокой духовной дѣятельности, а именно въ мірѣ понятій.* Духовная жизнь древнеклассическихъ народовъ намъ совершенно чужда, ихъ понятія, мысли и чувствованія обусловливаются иными предѣлами; формы словъ у нихъ вполнѣ отличаются отъ нашихъ; составъ предложеній рѣшительно уклоняется отъ новѣйшихъ языковъ; какъ строй мыслей, такъ и порядокъ словъ и предложеній у древнихъ совершенно иной, чѣмъ у современныхъ народовъ и нарѣчій. Вслѣдствіе такого рѣшительнаго отличія древнихъ языковъ отъ родного, для изученія ихъ болѣе всего приходится напрягать умъ, потребна усиленная дѣятельность способности сравненія и умозаключенія и энергическая, крѣпкая воля:—этими требованьями и объясняется особенная привлекательность и чрезвычайная польза, какую влечетъ за собою изученіе древнеклассическихъ языковъ.—

3) Питательныя средства ума и чувства доставляютъ также пищу *хотѣнію* и *дѣйствію*, возбуждая нашъ духъ осуществить на дѣлѣ наши помыслы и чувства. Человѣкъ хочетъ и исполняетъ все то и именно въ такомъ родѣ, въ какомъ онъ что мыслитъ и чувствуетъ. Тѣло и духъ развиваются только вслѣдствіе труда, и притомъ энергичнаго, вслѣдствіе напряженія. *Но человѣкъ только въ трудѣ пріобрѣтаетъ умѣнье трудиться*: равное создается только равнымъ, или подобное—подобнымъ.

Всякая дѣятельность есть осуществленіе внутренней духовной жизни при посредствѣ тѣла во внѣшнемъ мірѣ. Крѣпость и ловкость тѣла составляютъ поэтому необходимое условіе для всякой духовной дѣятельности. Для того, чтобы сдѣлать тѣло здоровымъ споспѣшникомъ духа, служитъ *гимнастика*: при ея помощи тѣло должно стать прозрачнымъ и послушнымъ органомъ души. Однако нѣкоторые члены нуждаются еще въ особенномъ искусственномъ упражненіи для того, чтобы сдѣлаться послушнымъ орудіемъ присущихъ внутри представленій, чувствованій и стремленій: *каллиграфія, рисованіе и пѣніе*

передаютъ умѣнье писать, рисовать и пѣть, а упражненія для достиженія этихъ искусствъ въ свою очередь вліяютъ обратно на развитіе духовной жизни. Вотъ почему они крайне важны какъ для художественнаго, такъ и для гармоническаго развитія души.

Нравственному дѣлу необходимо также обучаться. Но оно только чрезъ собственную дѣятельность и чрезъ упражненіе переходитъ въ привычку, только такимъ путемъ укрѣпляется воля и дѣйствіе. Нравственные поступки возбуждаются, питаются и укрѣпляются одними только нравственными поступками.

Пищею и возбужденьемъ для нравственнаго дѣйствія служитъ примѣръ. Примѣръ заразителенъ. Ты въ другомъ человѣкѣ вызываешь тѣ же духовныя дѣятельности, которыя дѣйствуютъ и въ тебѣ самомъ; одушевленіе возбуждается одушевленіемъ; веселый голосъ вызываетъ веселыя чувства; уныніе ложится свинцовымъ гнетомъ на все окружающее; живое дѣло подстрекаетъ къ живому дѣлу: вотъ главный законъ, на которомъ основано воспитаніе къ религіозно-нравственнымъ поступкамъ. Твое дѣйствіе да отвѣчаетъ тѣмъ духовнымъ способностямъ, какія ты имѣешь въ виду развить въ твоемъ воспитанникѣ: вотъ правило для воспитателя. Любовь, справедливость, полное безпристрастіе и добросовѣстное исполненіе долга, уваженіе къ закону и праву, къ мірской и небесной власти, и всѣ добродѣтели эти въ такой высокой степени, что благодаря только имъ воспитатель становится авторитетомъ: вотъ необходимыя условія, которыя должны быть ему свойственны, если онъ хочетъ воспитать для нравственнаго дѣла. И не только въ немъ одномъ,—но также и въ школѣ, членомъ которой считается воспитанникъ, и въ родительскомъ домѣ, гдѣ онъ пустилъ свои корни, колжны быть насажены и впечатлѣны религіозно-нравственныя добродѣтели, для того чтобы воспитанникъ могъ въ нихъ окрѣпнуть.—Высшимъ наставленіемъ къ добродѣтели и лучшею пищею для нравственнаго хотѣнія и дѣйствія, для подъема человѣческой воли до божественной служатъ вліяніе личности, образецъ и сообщество ея.—Если воспитанникъ примѣромъ и дѣйствіемъ пріученъ и пріучается къ нравственной свободѣ, тогда укрѣпленію ея будетъ содѣйствовать также и назидательное слово, повелѣвая или поощряя, увѣщевая или порицая. Уже Аристотель говоритъ, что кто намѣренъ поучаться нравственному добру въ томъ видѣ, какъ оно представляется въ разныхъ кругахъ жизни, тотъ долженъ прежде всего путемъ воспитанія пріобрѣсть нравственную основу и узнать добрые нравы на опытѣ; а кто путемъ хорошаго воспитанія пріобрѣлъ внутренній опытъ, тотъ обладаетъ уже вѣрными началами этики или во всякомъ случаѣ легко освоится съ ними. „Преподаваніе окажется плодотворнымъ только

тогда, когда душа слушателя, подобно пашнѣ, на которой должно прозябать сѣмя, посредствомъ навыка сдѣлается сперва воспріимчивою къ тому, что для нея по истинѣ должно быть предметомъ отрады и отвращенія." Но вѣдь только задушевное слово вліяетъ живительно и потому поучительно на душу. Вѣдь только то, что исходитъ отъ сердца сообщается сердцу. Истинное слово, сказанное кстати, обуздываетъ страсти и воодушевляетъ къ геройству. Потому-то воспитатель долженъ быть мастеромъ, художникомъ слова. Особенно когда онъ приказываетъ. Приказаніе должно быть кратко, сжато, толково и понятно, — осуществимо для воспитанника, согласно со всѣми остальными приказаніями и предписаніями. Какъ можно менѣе приказовъ: лучшее государство не то, которое издаетъ такъ много законовъ, что не въ состояніи блюсти за исполненіемъ ихъ, а то, которое издаетъ ихъ мало, но строго настаиваетъ на нихъ. Поощренія къ осуществленію добра и соблюденію приказовъ должны обращаться къ высшимъ духовнымъ способностямъ воспитанника, къ его „добрымъ свойствамъ," а переходя въ награды, они отнюдь не должны оказываться несвоевременно и чрезмѣрно, чтобы честолюбіе не перешло въ страсть къ почестямъ и не доводилось до угодничества. Увѣщаніе да передается во время и кстати; положительное, ясное и исходя изъ глубины души, оно да возбуждаетъ умъ и чувство воспитанника къ праведному дѣлу. Слово порицанія наконецъ да будетъ строго и твердо, и смотря по индивидуальности воспитанника то болѣе сурово, то мягко, во всякомъ случаѣ однако кратко, отнюдь не растягнуто и не слишкомъ общо: продолжительные выговоры утомляютъ и даютъ поводъ воспитаннику мысленно возражать на нихъ.

Если воспитанникъ все-таки нарушитъ приказаніе, то въ видѣ противодѣйствія эгоистической волѣ выступаетъ, карая, воля нравственная. Наказаніе должно совершаться только за поступки, но не за помыслы. Оно должно привесть въ сознаніе, что истина и добро единственно вѣчныя власти въ мірѣ, отрицающія все возстающее противъ нихъ и отрицающія притомъ чувствительно какъ нарушеніе всякаго вѣчнаго закона природы: кто виноватъ, тотъ страждетъ, страдая, мы сознаемъ, что согрѣшили. Но наказаніе всегда да будетъ справедливо;—да не переходитъ оно въ нѣчто обыденное, да будетъ крайне умѣренно, а потому пусть всякій разъ назначается самая слабая мѣра наказанія;—оно да соотвѣтствуетъ всегда проступку, такъ напр. чтобы сварливый вынужденъ былъ сидѣть одинъ и пр.;—оно не должно быть жестокимъ, но и не сентиментальнымъ: слабое наказаніе ослабляетъ, вмѣсто того чтобы укрѣплять, ведетъ къ изнѣженности и безсилію;—пусть сообразуется оно съ нравственной сту-

пенью развитія воспитанника;—пусть соотвѣтствуетъ индивидуальности и житейскимъ условіямъ, а потому его никогда не слѣдуетъ назначать за извѣстные случаи напередъ, для того чтобы можно было измѣнить его смотря по мотивамъ провинившагося. Лучшій способъ дисциплины вообще, какъ замѣчаетъ Коменій, представляетъ намъ солнце, надѣляя растенія 1) постоянно свѣтомъ и тепломъ, 2) часто дождемъ и вѣтромъ, 3) изрѣдка громомъ и молніею. Апостолъ Павелъ тоже указываетъ какъ съ отрицательной такъ и съ положительной стороны на главные законы дисциплины, заявляя: „Отцы, не раздражайте дѣтей вашихъ, дабы они не унывали." „И вы, отцы, не раздражайте дѣтей вашихъ, но воспитывайте ихъ въ ученіи и наставленіи Господнемъ."

Сообщать пищу человѣческому организму, и притомъ сообразно съ его индивидуальностью и возрастомъ, а затѣмъ развить его до цѣлей человѣчества вотъ задача воспитанія. *Воспитать* значитъ путемъ самодѣятельности преднамѣренно образовать развивающагося человѣка чрезъ развитаго къ сознательной самостоятельности на службѣ богоподобія, или развить божественную истину, свободу и любовь, и притомъ въ каждой особи согласно съ ея индивидуальностью и въ каждомъ народѣ смотря по мѣсту и направленію, въ какихъ онъ находится въ данную эпоху.

Это воспитаніе начинается уже за девять мѣсяцевъ до рожденія. Подобно тому какъ человѣкъ зависитъ отъ земли, на которой онъ живетъ, отъ почвы и воздуха, отъ воды и солнца, и обусловливается ими, такъ точно и младенецъ до рожденія подлежитъ тѣлеснымъ и духовнымъ вліяніямъ матери. Въ ней и небо и земля его. Выростая изъ этого неба и изъ этой земли и пуская въ нихъ корни, онъ заимствуетъ оттуда свѣтъ и жизнь, плоть и духъ. Всякое тѣлесное и духовное отправленіе матери, ея тѣлесная и духовная гигіена, пища и воздухъ, свѣтъ и движеніе,—все, что она вкушаетъ, всѣ ея мысли, чувствованія и хотѣнія, ея тревоги и страсти, ея волненія и порывы — все это отражается на развивающемся дѣтскомъ организмѣ и переходитъ въ духъ и плоть его. Живи по закону природы—употребляя здоровую, умѣренную пищу, пользуясь въ надлежащей мѣрѣ воздухомъ, свѣтомъ и движеніемъ, избѣгая тревоги и страсти, обращая всѣ помышленія, чувствованія и хотѣнія къ божественному:— таковъ увѣтъ къ матери на ту пору, когда въ ней въ маломъ видѣ повторяется великое міросозданіе,—таковъ этотъ увѣтъ, оттого что такъ гласитъ законъ, по которому естественно развивается носимое ею подъ сердцемъ дитя.

Родившись, младенецъ вступаетъ въ новый міръ:

изъ существа въ утробѣ матери, онъ сдѣлался жителемъ земли, самостоятельнымъ единичнымъ существомъ, вступившимъ въ непосредственную связь съ землею и ея вліяніями. Однако всѣ органы, которыми ребенку предстоитъ претворить въ себѣ этотъ новый міръ, такъ еще слабы, что воспринять его онъ можетъ не иначе, какъ только съ помощью и подъ охраною матери. Природа не терпитъ скачковъ: то, что до рожденія было связано съ матерью, не можетъ вдругъ отдѣлиться отъ нея вполнѣ. Въ теченіе девяти мѣсяцевъ послѣ родовъ дитя все еще принадлежитъ матери. Въ этотъ срокъ она все еще питаетъ младенца своею плотью и кровью: стыдъ и срамъ, когда здоровая мать не кормитъ дитя своею собственною грудью. Младенецъ отнимается отъ груди, когда прорѣзались первые зубы въ верхней и нижней челюсти: значитъ, пищеварительные органы настолько окрѣпли, что могутъ воспринять и переварить сперва жидкую, а потомъ мало по малу и твердую пищу. Кромѣ пищи и питья для младенца такими же необходимыми питательными средствами служатъ воздухъ и свѣтъ: однако слѣдуетъ избѣгать какъ быстрой смѣны температуры, такъ и холоднаго и сквознаго воздуха. Ежедневное купанье, нисходя въ первый годъ съ 28° Р. мало по малу до 20°,—не черезъчуръ теплая, но и не слишкомъ легкая одежда,—вольное, ничѣмъ не стѣсняемое движеніе, причемъ ребенокъ пріучается сидѣть, стоять и ходить: вотъ что необходимо для естественнаго развитія тѣлесной жизни въ первый годъ.—Однако въ теченіе этого времени духовная жизнь также требуетъ самаго тщательнаго ухода. Мозгъ ребенка сначала очень мягокъ; сѣрое и бѣлое вещества еще не разграничены такъ рѣзко. Потому младенецъ и не въ состояніи еще выступать съ опредѣленной дѣятельностью, онъ лишенъ сознанія и утомляется отъ всякаго малѣйшаго напряженія. Оттого онъ и проводитъ большую часть жизни во снѣ. Пусть его спитъ сколько и когда бы ему ни хотѣлось; тогда онъ въ бодромъ состояніи скорѣе будетъ способенъ претворить въ себѣ впечатлѣнія, возбуждающія его духовную жизнь. Чувство зрѣнія прежде всего обнаруживаетъ свою дѣятельность; осязаніе пробуждается въ одно время съ зрѣніемъ; слухъ проявляется на второй недѣлѣ послѣ родовъ; въ исходѣ перваго мѣсяца ребенокъ отличаетъ сладкое отъ горькаго; во второй—точнѣе обозначаются зрѣніе, осязаніе и слухъ, а вслѣдствіе этого пробуждается чувство протяженія и времени: зрѣніе устремляется на единичные предметы, оно узнаетъ очерки; а на пятомъ мѣсяцѣ дитя уже хватаетъ предметы и осязаетъ ихъ. Въ четвертый мѣсяцъ въ душѣ ребенка представленія о протяженіи живы уже до того, что онъ видитъ сны, въ четвертый и пятый—внѣшніе органы и внутреннія чувства протяженія и времени

окрѣпли уже настолько, что дитя отличаетъ свою мать отъ остальныхъ окружающихъ его лицъ, а въ пятый и шестой—оно розлитъ уже чуждые голоса отъ знакомыхъ и связываетъ въ представленія предметы и слова, т. е. постигаетъ значенія извѣстныхъ словъ. Міръ влеченій также давно уже пробудился: обнаруживаются уже побуды къ дѣятельной жизни, пищѣ, борьбѣ и разрушенію; на сороковой день дитя улыбается—выраженіе благодушія вызванное благодушіемъ; а затѣмъ—большею частью на третьемъ мѣсяцѣ—оно плачетъ уже слезами. Въ пятый мѣсяцъ ребенокъ отличаетъ ласковыя слова отъ строгаго выговора, заявляетъ свои желанія и отвращенія, а въ седьмой и восьмой — начинаетъ уже заниматься самъ собою, благодаря внутреннему собственному запасу представленій и чувствованій, —въ шестой мѣсяцъ, обладая представленіемъ о продолжительности времени, онъ пріучается уже ждать, — подражаетъ тому, что удается другимъ, — начинаетъ на свой ладъ называть предметы.—При этомъ развитіи важно соблюсти законъ навыка и не допускать до ребенка никакого впечатлѣнія, возбуждающаго такія представленія и чувствованія, къ которымъ ему не слѣдуетъ привыкать. А потому обстановка дитяти крайне важна съ самаго дня рожденія. Какъ часто иная мачиха была причиною тѣлесно и духовно изуродованнаго человѣка! Первыя высокія чувства, внесенныя материнскимъ глазомъ въ дѣтское сердце, могутъ впослѣдствіи быть подавлены на время страстями, но никогда не исчезнутъ совсѣмъ. Всилу закона духовной передачи мать сообщаетъ свое настроеніе душѣ ребенка: она можетъ вселить въ немъ упорство, вспыльчивость, досаду, злобу, своенравіе точно такъ же какъ и благодушіе, привязанность и пр. Будь отъ полноты души и во всѣхъ обстоятельствахъ сама тѣмъ, къ чему желаешь воспитать дитя: вотъ главное и важнѣйшее требованье отъ матери, желающей съ первыхъ мгновеній жизни естественнымъ путемъ развить своего младенца. Въ дѣлѣ развитія внѣшнихъ органовъ чувствъ она болѣе всего должна обратить вниманіе на то, чтобы зрѣніе ребенка не поражалось яркимъ и быстро смѣняющимся свѣтомъ, чтобы слухъ его не страдалъ отъ черезъ-чуръ сильныхъ звуковъ, чтобы въ руки онъ бралъ не острые, но все-таки разнообразные и по возможности всякіе предметы, какіе попадутся на глаза, чтобы органъ вкуса не былъ пресыщенъ и испорченъ лакомствами, чтобы обоняніе не раздражалось черезъ-чуръ сильными запахами.

Относительно развитія умственныхъ способностей мать да заботится о томъ, чтобы дѣтская не была переполнена разными вещами, картинами и т. п., такъ чтобы дитя пріучалось опредѣленно и точно видѣть нѣкоторые единичные предметы и чтобы отъ из-

бытка впечатлѣній, причемъ взоръ блуждаетъ безъ толку, не сосредоточиваясь на отдѣльныхъ вещахъ, съ раннихъ лѣтъ уже не вошла въ привычку разсѣянность. Однако, только что пробуждающаяся душа не обладаетъ еще такою силою, чтобы подолгу останавливаться исключительно на единичномъ предметѣ; вслѣдствіе этого способности представленія слабѣютъ, если имъ сообщается черезъ-чуръ мало пищи, т. е. слишкомъ мало предметовъ для созерцанія. Въ видѣ дополненія къ дѣтской примыкаетъ поэтому природа съ ея явленіями, которыя проходятъ въ чарующемъ разнообразіи передъ дѣтскимъ взоромъ и увлекаютъ его за собою, вызывая въ душѣ представленія, а вмѣстѣ съ ними радость, страхъ, изумленіе. Но при созерцаніи предметовъ какъ въ дѣтской, такъ и въ природѣ, мать да обращаетъ вниманіе, чтобы они представлялись душѣ ребенка въ извѣстномъ порядкѣ и постигались не однимъ только зрѣніемъ, а также слухомъ, осязаніемъ и пр. (дѣти уже по природному инстинкту хотятъ все осязать); только такимъ образомъ мало по малу и пробуждаются единичные органы пространства, пониманіе фигуры, формы и тяжести, мѣстное и предметное чувства, и дитя, не умѣя сперва различать предметы другъ отъ друга, и воображая сначала, будто оно можетъ схватить непосредственно руками всякую вещь, какую видитъ его глазъ, начинаетъ теперь разбирать и узнавать ихъ по жару и холоду, по твердости и мягкости, по тяжести и легкости, по отдаленности, величинѣ и фигурѣ, по всѣмъ чувственно постигаемымъ ихъ свойствамъ. Такимъ-то образомъ природа и дѣтская подъ руководствомъ матери содѣйствуютъ развитію способностей представленія въ младенцѣ. Но однимъ изъ лучшихъ учебныхъ пособій оказывается самъ младенецъ въ рукахъ матери. Всякія игры и занятія, какія она затѣваетъ съ нимъ, служатъ упражненіями для его духовной жизни. Она играетъ ручками и ножками младенца, его носикомъ и ушами и пр., заставляетъ себѣ показывать языкъ и первый зубокъ, и такимъ образомъ приводитъ въ сознаніе младенца различіе и разнообразіе его, хотя и соединенныхъ съ нимъ, но все-таки по одиночкѣ обособленныхъ членовъ. Она сопровождаетъ пищу любовными словами: „поѣшь голубчикъ", „открой ротикъ" и т. п., укладывая его въ постель, она напѣваетъ ему: „Закрой глазки", „спи, баюшки, баю" и пр., и тѣмъ самымъ пробуждаетъ въ немъ сознаніе о его собственной дѣятельности и цѣляхъ ея. Она подноситъ пальчикъ его къ свѣчкѣ, такъ чтобы онъ ощутилъ жаръ, и говоря: „огонь жжетъ", онагляживаетъ для ребенка дѣйствіе предметовъ, и т. д. Сверхъ того мать прибѣгаетъ еще къ пособію науки и искусства. Она беретъ первый подарокъ Фрёбелевскихъ игрушекъ и заставляетъ ребенка играть шестью шариками, съ цѣлью укрѣпить мускулы его рукъ,

потомъ вѣшаетъ нѣсколько шариковъ надъ колыбелью, благодаря чему дитя привыкаетъ сосредоточивать и останавливать вниманіе на одномъ предметѣ, или она заставляетъ шары на снуркѣ качаться взадъ и впередъ и такимъ образомъ онагляживаетъ для него первоначальныя движенія, сверхъ того также представленія дали и близи. Смотря на шарики, изъ которыхъ каждый окрашенъ однимъ изъ цвѣтовъ радуги, младенецъ вмѣстѣ съ тѣмъ получаетъ первыя представленія о цвѣтахъ, о ихъ разности и гармоніи.—Мать пробуждаетъ въ немъ также первыя наклонности къ музыкѣ. Она повторяетъ простые главные звуки на клавикодрахъ, разыгрываетъ разныя мелодіи и напѣваетъ въ прелестныхъ ладахъ колыбельныхъ пѣсенъ самые простые мотивы, заставляя дитя повторять ихъ. Если такимъ образомъ, по всѣмъ направленіямъ и со всѣхъ сторонъ, представленія возбуждены непосредственною наглядкою, то въ связи съ пробудившимися и пробуждаемыми чувствованіями они понудятъ младенца высказать его душевную жизнь. Но чтобы дойти до того, необходимо было прежде еще упражнять его въ этомъ отношеніи. Однако такія упражненія со стороны матери не должны состоять въ томъ, чтобы она всякими способами заставляла дитя говорить, пока органы слова еще не способны, пока ребенокъ не усвоилъ себѣ представленія и чувствованія, нудившія говорить: а иначе навязанныя ему слова, въ которыхъ онъ все-таки ничего не понимаетъ и не постигаетъ, исключая пустого звука, только оглушатъ его духовно, и дитя сверхъ того привыкнетъ къ безсмысленной болтовнѣ. Предварительныя упражненія языка напротивъ того состоятъ въ подсказываніи словъ, означающихъ уже знакомыя ребенку и излюбленныя имъ вещи. Ему называютъ поразившій его чувства предметъ; называютъ то, что онъ видитъ и слышитъ. Такими словами, состоящими притомъ изъ простыхъ буквъ, въ немъ возбуждается способность подражанія, которая въ связи съ представленіями и чувствованіями вліяетъ на способность языка, а послѣдняя создаетъ для представленія слово, произносимое затѣмъ органами звука. Когда дитя умѣетъ произносить слова, то настаиваютъ, чтобы оно выговаривало ихъ какъ можно внятнѣе. А потому не торопитесь угадывать, что оно хочетъ сказать. Пусть оно само добивается, чтобы его поняли, по крайней мѣрѣ насколько это возможно судя по степени его развитія. Если ребенокъ не можетъ еще чисто и внятно выговорить нѣкоторыя слова, то не подражайте сами его искаженному и неясному выговору, какъ часто дѣлаютъ нѣкоторые люди, то и дѣло называя предметы, которые дѣти обозначаютъ по своему, такими же искаженными словами. Напротивъ, всякій разъ, когда дитя неправильно выговоритъ, называйте предметъ настоящимъ словомъ, и оно постарается и пріучится скоро само къ пра-

вильному выговору. Этимъ въ первый годъ заканчиваются упражненія въ языкѣ, и овладѣвъ первоначальными элементами слова, ребенокъ пріобрѣлъ ужь средоточіе для всякаго развитія и дальнѣйшаго образованія духа.

Во всю свою остальную жизнь человѣкъ въ одинъ годъ не научается такъ многому, какъ именно въ первый: если энергію и вліяніе воспитанія на двѣнадцатилѣтнемъ возрастѣ примемъ = 1, то на девятилѣтнемъ оно будетъ = 2, на семилѣтнемъ = 4, на пятилѣтнемъ = 8, на трехлѣтнемъ = 16, а въ первый годъ = 32.—

По истеченіи перваго года и до перемѣны зубовъ тѣлесные органы достигаютъ все большей и большей энергіи: дѣятельности пищеваренія, дыханія и кровообращенія совершаются спокойнѣе и правильнѣе; мышцы усиливаются и укрѣпляются; органы внѣшнихъ чувствъ изощряются, становятся тоньше и объемчивѣе; мозгъ становится плотнѣе, мозговыя извилины точнѣе разграничиваются. Но въ весь первоначальный дѣтскій возрастъ—начиная съ перваго и до седьмого года—органическая дѣятельность все еще преобладаетъ надъ дѣятельностью мозга и духа. А потому въ этотъ періодъ требуется все еще 12 и до 16 часовъ сна; пища становится болѣе твердою; ежедневное купанье, простая одежда, свѣжій воздухъ, частыя и притомъ правильныя движенія: все это въ первоначальный дѣтскій возрастъ служитъ естественною пищею тѣлеснаго организма. Въ духовномъ отношеніи въ этотъ срокъ развиваются чувства пространства и времени: даже представленія двухъ различныхъ душевныхъ способностей соединяются и поддерживаютъ другъ друга—а именно названіе и предметъ составляютъ одно, они точно и ясно сочетаются другъ съ другомъ; различныя наклонности къ разнымъ родамъ памяти обнаруживаются въ извѣстномъ пристрастіи и вниманіи относительно извѣстныхъ вещей. Въ параллель съ способностями представленія усиливаются также позывы къ болѣе обширной дѣятельности: даръ слова, музыкальный талантъ, способность созиданія и подражанія. Но только начиная съ пятилѣтняго возраста вниманіе въ состояніи подолгу останавливаться на одномъ и томъ же предметѣ; и тутъ только просвѣчиваютъ способности сравненія и умозаключенія, такъ что дитя составляетъ и образуетъ представленія, не отдѣляя впрочемъ своего мышленія отъ самихъ предметовъ: оно мыслитъ надъ предметами. Способности желанія также возвышаютъ свою дѣятельность,—отъ инстинктивнаго требованья до настоящей воли, а произволъ доходитъ до своенравія. Но и высшія чувствованія, доброжелательство, совѣсть, идеальность, вѣра, надежда и благоговѣніе также начинаютъ обнаруживаться; руководимыя надлежащимъ образомъ, они способны подавить пылкія влеченія, за-

висть, злобу и пр. Самое важное последствіе всѣхъ этихъ развитій состоитъ въ томъ, что дитя само отличаетъ себя отъ внѣшняго міра и относитъ его къ себѣ, точно также и себя къ нему: сознаніе и самосознаніе—вотъ высшія пріобрѣтенія, какія ребенокъ сдѣлалъ въ первоначальный дѣтскій возрастъ. — При развитіи этой духовной жизни необходимо соблюсти слѣдующіе законы: 1) Не напрягай духовныхъ силъ черезъ-чуръ рано, ни очень сильно, ни слишкомъ настойчиво. 2) Предметъ ученія не слѣдуетъ мѣнять черезъ-чуръ часто, но не надо также дитя по долгу привязывать къ одному предмету. 3) Природа—вотъ настоящая кормилица духа въ первоначальный дѣтскій возрастъ: а потому пріучай ребенка разбирать естественные предметы по виду, величинѣ, цвѣту, роду, тяжести и пр.; при этомъ упражняются чувства цвѣта, формы, разстоянія, мѣстности, числа и пр. Научиться наблюдать, составлять изъ наблюденій представленія, выражать эти представленія въ словахъ, сравнивать ихъ между собою, изслѣдовать ближайшія причины: вотъ въ чемъ состоитъ задача. Картины не замѣняютъ собой созерцаніе дѣйствительнаго міра: но если нельзя прибѣгнуть къ самой природѣ, то необходимо воспользоваться хорошими, но не черезчуръ разнообразными картинами. Передачи сказокъ, басенъ и описаній пробуждаютъ при этомъ не только фактовый смыслъ и пр., но питаютъ также и чувствованія. Пѣніе короткихъ пѣсенъ вызываетъ отголоски внутреннихъ ощущеній. Но развить духъ ребенка въ первоначальный дѣтскій возрастъ должна главнѣйше игра: дитя играетъ, оттого что это составляетъ его природу и утѣху. Воспитателю остается только руководить игрою такъ, чтобы она была настоящимъ дѣломъ, т. е. чтобы она гармонически возбуждала всѣ духовныя силы, не давая ни одной изъ нихъ преобладающаго односторонняго преимущества. Дитя играетъ: а) съ вещами. Для ребенка вещи также живыя существа; какъ все живетъ въ немъ самомъ, такъ онъ и внѣ себя не видитъ ничего безжизненнаго. Въ этомъ мірѣ жизни играетъ, работаетъ дитя. А такъ какъ игра для него работа, дѣятельность, то ему болѣе всего нравятся самыя простыя игрушки, изъ которыхъ оно почти все само можетъ сдѣлать. Фребелевскія игры выработаны изъ природы ребенка, а потому онѣ естественно развиваютъ природу его. Но и въ играхъ также необходимо держаться правилъ: переходить отъ живого къ безжизненному, отъ конкретнаго къ отвлеченному; упражняться въ играхъ не торопясь; ученіе не должно быть при этомъ главною цѣлью; ни на какой изъ игръ не задерживаться слишкомъ долго; не для всякаго пригодно одно и то же. b) Игра дѣтей съ дѣтьми: вотъ тутъ-то люди пріучаются уважать и любить другъ друга, взаимно ограничиваться,

прилаживаться и подчиняться, быть справедливыми и правдивыми,—тутъ подавляются и сдерживаются въ надлежащихъ предѣлахъ сварливость и страсть къ разрушенію, гордость и притязаніе, упорство и коварство,—тутъ привыкаютъ къ порядку и развиваются привязанность, дружелюбіе, уступчивость и благоразуміе, — тутъ научаются понимать и уважать другъ друга, дѣйствовать единодушно и собща, цѣнить силу и охранять собственность, — однако тогда только, когда и здѣсь также соблюдается мудрая середина между самостоятельностью дѣтей и управленіемъ ими. Высшею воспитательницею въ первоначальномъ дѣтскомъ возрастѣ оказывается также религія: въ природѣ, въ отношеніяхъ къ родителямъ дитя восходитъ отъ конечнаго къ безконечному; но замѣтьте при этомъ: въ дѣтской душѣ могутъ возрости только такія религіозныя отношенія, которыя отвѣчаютъ наличной ступени развитія его умственныхъ способностей и чувствъ.

Въ первоначальный дѣтскій возрастъ ребенокъ, какъ въ тѣлесномъ, такъ и въ духовномъ отношеніи,—главнымъ образомъ существо претворяющее: сенсуалистъ и матеріалистъ, онъ тѣлесно и духовно претворяетъ въ себѣ міръ. Тѣлесная и духовная образовательная жизнь преобладаетъ, и какъ въ тѣлесномъ организмѣ срединная точка пищевареніе, такъ точно и въ душѣ центромъ выходитъ чувственная наглядка, къ которой должно приступать все, что стремится и хочетъ сдѣлаться духомъ, и къ которой дитя „простодушно“ привлекаетъ весь внѣшній міръ, оттого что оно находится въ единеніи съ міромъ и улыбаясь играетъ съ нимъ. Но ребенокъ въ первоначальномъ дѣтскомъ возрастѣ также человѣкъ мгновенія: на него вліяетъ всякое внѣшнее впечатлѣнье; но это вліяніе скользитъ по поверхности и не врѣзывается въ него глубокими бороздами; дитя въ одно и то же время и плачетъ и смѣется; оно воспріимчиво къ отзывамъ окружающихъ, но забываетъ и хвалу и порицаніе, какъ только теряетъ изъ виду самыя лица; оно то и дѣло, лишь только увлечетъ его какое-нибудь внѣшнее новое впечатлѣніе, охотно мѣняетъ предметы своей дѣятельности. На все это въ первое семилѣтіе его должны обращать вниманіе отцовскій домъ, школа и воспитательное заведеніе. Цѣль, какой дитя по исходѣ этого возраста достигаетъ и долженъ достичь, состоитъ въ томъ, чтобы играя научиться смотрѣть и слышать, и чтобы также путемъ игры доиграться до нравственнаго міра, сдѣлаться добронравнымъ, т. е. приноровиться къ обществу, какъ вещи соприлаживаются въ природѣ.

Отъ седьмого и до четырнадцатаго года отъ роду — во второй дѣтскій возрастъ—организмъ наружно и внутренне окрѣпъ. Ростъ совершается спокойнѣе и тѣло становится тверже и статнѣе. Ор-

ганы пищеваренія усиливаются, такъ что могутъ выносить всякую пищу взрослыхъ. Грудь развивается полнѣе: увеличившіяся легкія дышатъ энергично, забирая помногу воздуху. Мышцы отличаются значительной упругостью и становятся устойчивѣе. Органы чувствъ чрезвычайно изощряются. Сѣрое мозговое вещество рѣзче отдѣляется отъ бѣлаго. Голова увеличивается болѣе вширь, чѣмъ вверхъ и вдоль. Чело выступаетъ открыто и шире. Аналогично съ этимъ развивается также и духовная жизнь. Представляющія способности все еще служатъ средоточіемъ въ духовномъ организмѣ, однако онѣ болѣе и болѣе освобождаются отъ чувственныхъ впечатлѣній и пользуются ими частью только какъ простыми посредниками внутренней дѣятельности, чтобы съ ихъ помощью напомнить о подобномъ развившемся уже въ душѣ предметѣ, или извлечь изъ нихъ матеріалъ для образованія понятій и пр. Память достигаетъ своей вершинной точки, — она многообъемлюща. Любопытство не только преобразилось въ любознательность, но и сильно развилось въ качествѣ послѣдней. Высшія умственныя способности стали живѣе, послѣдствіемъ ихъ являются соображеніе и сужденье. Чувствованія выступаютъ въ болѣе правильномъ видѣ. Честолюбіе особенно живо, и подстрекаемый имъ отрокъ пытается подражать взрослымъ. Религіозно - нравственныя чувства вступаютъ въ борьбу съ похотями и страстями, причемъ послѣднія нерѣдко еще одерживаютъ верхъ. Но и воля также, опираясь на сознаніе силъ въ организмѣ, становится опредѣленнѣе и рѣшительнѣй. Однако главнымъ пошибомъ духа вообще все еще являются подвижность, легкость и измѣнчивость. Слова, мысли и поступки отрока пока не что иное какъ упражненія.

Во второй дѣтскій возрастъ все еще преобладаетъ воспріимчивость: однако отрокъ представляетъ себѣ внѣшній міръ уже какъ нѣчто стороннее, дѣйствительное, противъ чего развивается его дѣятельность и въ чемъ онъ порывается попытать свои силы, тогда какъ въ первоначальный дѣтскій возрастъ онъ жилъ заодно и собща съ міромъ и игралъ съ нимъ какъ съ самимъ собою. Игра, которая до сихъ поръ была больше дѣятельностью руководимою произволомъ и случаемъ, въ этотъ отроческій періодъ жизни становится настоящимъ трудомъ, сознательною разработкою предмета, съ цѣлью наложить на послѣдній печать своей самости, и, вслѣдствіе окрѣпшаго духовнаго организма, этотъ трудъ можетъ быть болѣе продолжительнымъ, лишь бы онъ уравновѣшивался изо дня въ день правильными, гимнастическими упражненіями. Отрокъ влечется къ труду уже по собственной, внутренней охотѣ. Но трудъ его долженъ подчиниться закону, для того чтобы эта охота не мелькала слабымъ огонькомъ (что и случится, если отрокъ не будетъ руково-

димъ, но предоставленъ самому себѣ) который вспыхнетъ здѣсь, перебѣжитъ далѣе и горитъ уже въ другомъ мѣстѣ, а отсюда также быстро перескочитъ опять. А такъ какъ въ дѣтяхъ во второй дѣтскій возрастъ нѣтъ еще ни разума, ни закона, то и тотъ и другой подступаютъ къ нимъ снаружи и требуютъ отъ нихъ безусловнаго повиновенія, съ тѣмъ чтобы они свое произвольное желаніе подчиняли дисциплинѣ и пріучались служить общему дѣлу, и такимъ образомъ въ этомъ рабствѣ и посредствомъ него достигли истинной свободы. Религіозно-нравственныя чувствованія не успѣли еще окрѣпнуть настолько, чтобы безъ поддержки внѣшняго авторитета совладать съ побужденіями, и они нуждаются въ этой поддержкѣ тѣмъ болѣе, что ихъ настоящій внутренній помощникъ, высшее мышленіе, не въ состояніи еще дѣйствовать безъ посторонняго руководства. А потому воспитатель заблуждается, поступая съ несозрѣвшею еще волею какъ бы съ зрѣлою: отрокъ, которому позволяютъ дѣлать все, что ему угодно, на самомъ дѣлѣ ничего не дѣлаетъ, а преслѣдуетъ только свой эгоистическій интересъ. Но нелѣпо было бы со стороны воспитателя, вздумай онъ доводами заставить отрока отказаться отъ прихотливаго занятія, отъ своенравія и т. п.: это значило бы безуміе признать разумнымъ. А въ придачу къ этому такимъ обращеніемъ отроку прививается еще самодовольное, наглое умничанье, лишенное всякой твердой почвы, всякой здоровой основы. Отрокъ конечно долженъ пріучаться мыслить; но мышленіе не должно выходить за предѣлы его представленій, и—какъ вѣрно замѣчаетъ Гегель—никогда не слѣдуетъ достоинство предмета предавать на произволъ его незрѣлаго, суетнаго ума. Міръ его заключается еще не въ самостоятельномъ мышленіи, а въ ученіи, въ претвореніи и усвоеніи уже измышленнаго, придуманнаго до него.

Представленія составляютъ пока еще своеобразный и существенный духовный міръ отрока. Постичь міръ, жизнь природы и духа какъ представленіе, познать свойство вещей и отношенія ихъ другъ къ другу—вотъ куда влекутъ его мысли на этой ступени развитія. А потому наглядка все еще составляетъ существенный моментъ и элементъ его духовнаго образованія, съ тѣмъ чтобы, исходя отъ нея, развивать представленія. Но вѣдь самая большая часть человѣческаго знанія состоитъ изъ выработанныхъ уже нагляднымъ путемъ представленій, сообщаемыхъ при посредствѣ языка: все добытое человѣчествомъ во весь ходъ исторіи знаніе, даже самъ языкъ, выступаетъ въ готовыхъ представленіяхъ. А потому, усвоить себѣ эти представленія, выяснить ихъ, сводя съ одной стороны къ нагляднымъ предметамъ, а съ другой—возводя ихъ въ опредѣленныя понятія, сужденія и умозаключенія: вотъ настоящее поприще, на

которомъ долженъ подвизаться второй дѣтскій возрастъ. Но онъ еще не досягаетъ до разума, до пониманія внутренней связи міровой и человѣческой жизни, до созерцанія идей. Все, что отроку приходится усвоивать себѣ, должно представляться ему вовнѣ и какъ внѣшнее. Такимъ же точно образомъ является ему и должно являться все высшее, къ чему онъ стремится, т. е. какъ нѣчто внѣшнее, представимое: отрока одушевляетъ не идея сама по себѣ, а напротивъ, истина его собственнаго духа олицетворяется для него въ извѣстномъ конкретномъ идеалѣ, въ цѣльной, полной, живой, великой личности.

Согласно съ этимъ, школа второго дѣтскаго возраста должна быть школою представленій,—гдѣ все, что приходится ученику претворять въ душѣ, выступаетъ въ формѣ представленія, гдѣ для этого и приводятся изъ природы единичные экземпляры, виды и роды естественныхъ предметовъ, также явленія съ ихъ законами, гдѣ передаются историческіе факты, и гдѣ наконецъ средоточіемъ полагается главнѣйше языкъ, какъ проявляющійся въ представленіи духъ народа, и усвоеніе этого языка. Такая школа должна быть попреимуществу школою памяти: въ это время передается и должнопередаваться памяти воспитанника и усвоиваться ею болѣе, чѣмъ въ какой-либо иной періодъ жизни, и тѣмъ еще тщательнѣе, чѣмъ болѣе впослѣдствіи высшія умственныя способности выступаютъ на первый,—а память вообще и особенно на числа, имена, лица, факты и слова отступаютъ на задній планъ. Развитіе въ предѣлахъ школы представленій обусловлено развитіемъ человѣческаго духа въ предѣлахъ второго дѣтскаго возраста.

Отроческій возрастъ составляетъ непосредственное продолженіе первоначальнаго дѣтскаго и заканчивается первоначальнымъ юношескимъ возрастомъ. Оттого отрочество вначалѣ и одержимо еще тѣмъ, что составляло сущность ранняго дѣтства, а подъ конецъ оно уже переходитъ къ элементамъ юности. Такимъ образомъ второй дѣтскій возрастъ самъ въ себѣ разбивается на два періода. Первый періодъ, отъ 7-ми до 10-ти лѣтъ отъ роду, существеннымъ образомъ коренится еще въ наглядкѣ. Однако въ душѣ переработано уже столько наглядокъ въ твердыя и живыя представленія, что онѣ стремятся все къ новымъ предметамъ и хотятъ воплотить ихъ въ себѣ. Но чѣмъ больше усвоивается представленій, тѣмъ сильнѣе способность сравненія стремится къ дѣятельности: пріобрѣтаемыя нагляднымъ путемъ представленія расчленяются; подъ напоромъ впечатлѣній составляются сравненія и отличія; умъ начинаетъ распредѣлять и разлагать, составлять подъ руководствомъ старшихъ понятія и выводить отсюда сужденія. Чувствованіе въ свою очередь также изъ смутныхъ побужденій переходитъ къ живому бытію: при

изложеніи великихъ страданій изъ глазъ текутъ безкорыстныя слезы, а доблестный подвигъ воспламеняетъ къ великимъ рѣшеніямъ, хотя и потухающимъ безъ дѣла, но составляющимъ основу всего высокаго въ будущемъ. Такимъ образомъ отрокъ вступаетъ во второй періодъ этого возраста, срокомъ отъ 10-ти до 14-ти лѣтъ отъроду. Міръ представленій теперь уже полонъ жизни, но тѣмъ сильнѣе требуетъ онъ новыхъ предметовъ, чтобы образовать изъ нихъ новыя понятія и сужденія, а изъ понятій и сужденій выводить заключенія. Умозаключеніе—вотъ новый элементъ, присоединяемый этимъ періодомъ къ предшествующему. Сливаясь съ чувствованіями, чтобы въ связи съ ними образовать идеи, возбуждаясь этими идеями, съ тѣмъ чтобы вызвать, въ видѣ рѣшенія, энергическую волю и свободное дѣло,—умозаключительность и составляетъ переходъ къ юношескому возрасту.

Вслѣдствіе того, и школа представленій своимъ воспитанникамъ отъ 7-ми до 10-тилѣтняго возраста также должна сообщать образуемыя главнѣйше нагляднымъ путемъ представленія (единичные экземпляры изъ царствъ природы, естественныя явленія, историческія біографіи, историческіе религіозные факты, родной—а подъ конецъ этого возраста—первый иностранный языкъ) и возбудить, развить и исправить вытекающія отсюда понятія и сужденія, а сверхъ того, въ качествѣ любвеобильнаго друга очистить изливающіяся чувствованія. Начиная съ 10-ти и до 14-тилѣтняго возраста, напротивъ того, школа представленій (—имѣя матеріаломъ виды и пр., законы природы, историческія группы, катехизисъ, особенно же языки въ лексикологическомъ и грамматическомъ отношеніи—) должна стремиться къ тому, чтобы ученикъ ея вообще и во всемъ составѣ подвелъ итогъ упражненіямъ памяти, т. е. усовершенствовалъ и развилъ организмы представленій дотого, чтобы впослѣдствіи пришлось только включить еще нѣкоторые единичные члены,—чтобы онъ, съ живымъ запасомъ представленій въ памяти, чрезъ самостоятельныя упражненія научился составлять понятія, судить и заключать, и чтобы религіозно-нравственное чувство, опираясь на окрѣпшую мысль, побуждало его къ свободѣ разумнаго хотѣнія.

Дойдя до этой цѣли, общее всѣмъ воспитанникамъ образованіе считается законченнымъ. Знаніе сложилось настолько, что въ состояніи постичь міръ и понять человѣческія отношенія, а религіозный образъ мыслей развился настолько, что можетъ служить принципомъ и руководить самостоятельностью. Тѣ изъ молодыхъ людей, въ которыхъ не пробуждается болѣе глубокій научный духъ, по окончаніи второго дѣтскаго возраста принимаются за подготовку къ спеціальному практическому званію, а тѣ, которые ищутъ свой

міръ въ области знанія и мышленія, начинаютъ подготовку къ развитію научнаго духа.

Однако воспитаніе во второй дѣтскій возрастъ разнится смотря по тому, примѣняется оно къ мальчикамъ или къ дѣвочкамъ. Знаніе дѣвочки должно и можетъ быть попреимуществу нагляднымъ, знаніе мальчика, напротивъ того, болѣе глубокимъ и разсудочнымъ, такъ впрочемъ, чтобы ни одна изъ сторонъ не исключалась вполнѣ другою, а иначе, придерживаясь односторонне одной наглядки, дѣвочка лишилась бы твердаго внутренняго устоя въ отношеніи къ единичнымъ явленіямъ; тогда какъ, пренебрегая конкретнымъ и придерживаясь собственно однихъ только общихъ понятій и пр., мальчикъ утратилъ бы впослѣдствіи свѣжесть постиженія и живость въ дѣйствіяхъ, что вообще дается лишь преданною любовью къ полной, дѣйствительной жизни. Женское обученіе съ самаго начала должно обратить особенное вниманіе на моментъ красоты, на эту стихію женщины. Плетеніе и накалываніе, вырѣзка и раскраска гравюръ, рисованіе очерковъ домашней посуды, цвѣтовъ и т. п., созерцаніе пластическихъ художественныхъ произведеній и дѣйствительно прекрасныхъ картинъ, а потомъ поэзія во всемъ ея составѣ, сверхъ того пѣніе, эта утѣха дѣвочки, игра на фортепьянахъ, эта отрада ея: вотъ въ какіе моменты надлежитъ ввести дѣвочку, чтобы она могла проникнуть въ искусство и на самой себѣ олицетворить красоту. Въ родномъ языкѣ слѣдуетъ ее довести до того, чтобы она умѣла въ простой и естественной формѣ выражать свои мысли и чувства,—а въ англійскомъ и французскомъ,—свободно объясняться въ обкновенномъ разговорѣ; необходимо ознакомить дѣвушекъ попреимуществу съ исторіею культуры и нравовъ, духовной жизни и стремленій, подвиговъ, промышленности и т. п., всегда съ подстановкою живыхъ личностей. Естественныя науки должны главнѣйше образовать въ нихъ взглядъ на природу и ея таинственное творчество, на ея богатство и прелесть, да предаются онѣ съ полной любовью мирной, болѣе сродной женщинѣ чѣмъ мужчинѣ, жизни въ природѣ, и да пріобрѣтаютъ вмѣстѣ съ тѣмъ знаніе о самихъ себѣ, объ окружающемъ и о томъ, какъ его примѣнить на практикѣ; тогда какъ мальчики, напротивъ того, разбираютъ и опредѣляютъ виды и роды единичныхъ существъ въ минеральномъ, растительномъ и животномъ царствѣ, доходятъ въ химіи до знанія элементовъ, а въ физикѣ предметомъ постиженій и свѣдѣній служатъ законы естественной жизни, добытые путемъ опыта и математическихъ выкладокъ, присоединяя къ этимъ законамъ также звѣздное небо, съ тѣмъ чтобы наконецъ познать себя, человѣка, какъ микрокозмъ въ макрокозмѣ. Относительно религіи—не разъясняйте черезъ-чуръ подробно величавыя картины въ библіи, вложите

все вѣро- и нравоученіе въ тексты и священныя пѣсни; но не обременяйте и ими и внесите религію не въ знаніе, а въ совѣсть, вѣру и жизнь: религія у дѣвочки прежде всего должна разлить духъ прелести надъ женскимъ существомъ и глубоко впечатлѣть въ женскомъ сердцѣ кротость, любовь и вѣрность, смиреніе, цѣломудріе и благочестіе, да предается она любвеобильно всему и во всемъ, да забываетъ самое себя. Пусть вся обстановка,—какъ у мальчика, такъ и у дѣвочки,—указываетъ имъ, чѣмъ они должны и хотятъ быть,—но и въ этомъ случаѣ также сознавая, что вслѣдствіе болѣе сильной воспріимчивости обстановка вліяетъ на дѣвочку всегда положительно, а потому и должна быть нравственна и чиста, тогда какъ въ мальчикѣ, вслѣдствіе присущей ему отъ природы большей самостоятельности и самодѣятельности, даже въ виду порочнаго пробуждается нравственность, или скорѣе исходящее отъ нея стремленіе къ борьбѣ и пр. Но всегда и вездѣ красота да будетъ той почвой, на которой живетъ расцвѣтающая дѣвица, и воздухомъ, которымъ она дышетъ. Она любитъ красоту, оттого что сама прекрасна, оттого что красота такъ же гармонична какъ и она сама. Воспитывать дѣвочку только для кухни и для мужа, значитъ срамить святую дѣвственную природу. Но воспитываясь къ красотѣ, женщина да готовится въ то же время къ своему настоящему призванію. Главное и высшее дѣло женщины, это — самое трудное изъ всѣхъ призваній: быть воспитательницей дѣтей. Теоретическое изученіе антропологіи и педагогики, а также практическое упражненіе въ той и другой въ дѣтскомъ саду: вотъ высшее и крайнее образованіе женщины, къ которому она призвана.

Въ первый юношескій возрастъ, обнимающій періодъ отъ 14-го и до 21-го года отъ роду преобладаетъ кровеобращеніе и дыханіе въ жизни человѣка. До 14-тилѣтняго возраста разныя части организма и тѣлесныхъ функцій развивались въ гармоническомъ взаимномъ отношеніи дѣйствія и противодѣйствія. Въ продолженіе перваго юношескаго возраста онѣ доходятъ до полной энергіи и дѣятельности, и изъ нихъ выступаютъ особенно тѣ, которыми человѣкъ противодѣйствуетъ внѣшнему міру. Оконечности достигаютъ наибольшей силы: юноша становится на свои собственныя ноги. Костная система отвердѣваетъ. Грудь развивается сильнѣе. Грудная полость и дыхательное горло расширяются и вслѣдствіе того голосъ становится гуще. Мозгъ сдѣлался плотнѣе; образующая его жидкость отошла; волокна проявляются явственнѣе; извилины обозначаются рѣзче, проникаютъ глубже и стали болѣе плотными. Шарообразная форма головы переходитъ въ овальную. Чело становится выше и глубже. Духовная особенность выступаетъ рѣшительно, указываетъ каждому человѣку его призваніе

и вводитъ въ него: но вмѣстѣ съ тѣмъ мало по малу совершается переходъ къ самобытному мыслящему, чувствующему и стремящемуся творчеству. Умъ въ полномъ развитіи. Чувствованія цвѣтутъ и сосредоточиваются. Разумъ подымаетъ крылья. Идеи выступаютъ въ видѣ идеаловъ жизни. А потому жизнь и ея идеалы, казавшіеся до сихъ поръ слуху звуками чуждаго міра, становятся теперь понятными и наводятъ умъ на новыя поприща. Подъ вліяніемъ пришедшаго въ сознаніе полового влеченія юноша становится и отважнѣе и мужественнѣй. Полный честолюбія и замысловъ, безстрашный, порывистый и безкорыстный, онъ устремляется въ міръ, чтобы преобразовать его по своему идеалу.

Юность—пора идеаловъ, т. е. постановки идей цѣлями стремленій. Юноша создаетъ себѣ идеалы. Онъ предается имъ тѣломъ и душой. Но они не воплощаются уже въ личностяхъ и образахъ, а представляютъ нѣчто общее,—дружбу, любовь, красоту, истину, свободу. Впрочемъ это общее имѣетъ лишь субъективный, внутренній образъ; оно еще не примирилось съ дѣйствительностью, не пріурочилось къ ней, не имѣетъ своей основы въ существующемъ мірѣ и не вытекаетъ изъ него. Оттого юноша съ его идеаломъ находится въ противорѣчіи и разладѣ съ существующимъ. И вмѣсто того чтобы рѣшить это противорѣчіе по истинѣ и мѣрить свою субъективность, самого себя, мѣриломъ дѣйствительнаго міра, онъ, напротивъ того, мѣритъ дѣйствительный міръ собою и на свой аршинъ. Передъ его идеалами, этими созданіями его души, дѣйствительность является ничтожною и безъидейной. Оттого-то въ сознаніи своей энергіи онъ и считаетъ долгомъ порѣшить расшатавшійся міръ, съ тѣмъ чтобы возсоздать дѣйствительный, отвѣчающій его идеалу. Весь въ будущемъ, съ высокимъ чувствомъ, съ самоотреченіемъ и безкорыстіемъ, но лишенный опыта и полный мечтаній и грезъ, онъ порывается къ этой цѣли и считаетъ себя въ своемъ правѣ и призваннымъ преобразовать міръ, тѣмъ болѣе что послѣдній не признаетъ ни его революціонной личности, ни его революціоннаго идеала, а напротивъ, подвигается впередъ путемъ развитія, признавая прошлое и настоящее основой будущаго, на которой продолжается созиданіе, и къ которой долженъ примѣниться идеалъ, а слѣдовательно и ограничиться, если хочетъ осуществиться въ истинномъ смыслѣ.

Несмотря на то, что идеалъ какъ таковой сперва долженъ умереть, для того чтобы возродиться въ дѣйствительности, и что юноша какъ таковой не въ правѣ предупреждать ее, а напротивъ, долженъ сперва научиться вникать въ разумъ бытія и ограничивать себя, чтобы совершить нѣчто великое; несмотря на то, что послѣднюю цѣль юношескаго возраста — пріобрѣсть мѣру и форму;

но юношѣ все-таки подобаетъ имѣть идеалы и со страстью воодушевляться къ нимъ. У кого въ молодости нѣтъ и не можетъ быть идеаловъ, тотъ и юношей уже отжившій старикъ. Если со щекъ его снять розовый цвѣтъ, а съ духа румянецъ идеаловъ, то юноша преобразится въ холоднаго, окоченѣвшаго мертвеца, для котораго міръ не сіяетъ въ солнечномъ блескѣ, и который оттого во всю жизнь свою кромѣ зимы ничего въ немъ не видитъ. А потому воспитаніе да не подавляетъ ихъ, а напротивъ да представляетъ юношѣ истинные, вѣчные идеалы и вдохновляетъ къ нимъ; а вмѣстѣ съ тѣмъ, уравновѣшивая идеальность существеннымъ развитіемъ наблюдательности и умственныхъ способностей, оно должно имѣть въ виду и стремиться, чтобы воспитанникъ не забывалъ существующаго міра изъ-за своего идеала, а напротивъ, стремился сочетать его съ дѣйствительностью.

Въ этомъ-то и заключается задача умственной школы. Она разбивается на двѣ части, смотря по тому, имѣетъ ли въ виду подготовить одареннаго попреимуществу наблюдательностью путемъ естественныхъ наукъ и новѣйшихъ языковъ къ сознательной дѣятельности въ практической жизни, или надѣленнаго особенно высшими умственными способностями и чувствованіями воспитать при посредствѣ исторіи и древнеклассическихъ языковъ къ управленію государствомъ и его дѣлами. Она имѣетъ въ виду и должна предлагать юношѣ идеалы, двигавшіе и все еще продолжающіе двигать человѣчество, съ тѣмъ чтобы онъ исправилъ и наполнилъ ими свою субъективность. Вмѣстѣ съ тѣмъ она должна теоретически словомъ и дѣломъ одушевить и вооружить воспитанника самообладаніемъ и терпѣніемъ, а практически трудомъ и выработкою самого себя подготовить его къ уразумѣнію, что цвѣтущія мечты созрѣваютъ не вдругъ, и что согласно этому надо и поступать. Она должна пріучить его самому трудиться, мыслить и дѣйствовать. Она должна наставлять его дѣлать опыты какъ вовнѣ, такъ и внутри и такимъ образомъ всесторонне и вполнѣ развить разсудокъ. Мозгъ и духъ находятся теперь въ періодѣ самаго живого развитія и въ эту пору жизни человѣкъ учится такъ легко, что впослѣдствіи онъ даже тройнымъ трудомъ не въ состояніи добиться той же пользы и достичь тѣхъ же успѣховъ. Если умственная школа воспользуется этою предопредѣленною силою ума, то она въ теченіе первой половины юношескаго періода разовьетъ духовный организмъ воспитанника настолько, что онъ не будетъ нуждаться болѣе въ простой гимнастикѣ, а станетъ самъ себѣ ставить задачи и рѣшать ихъ по собственному влеченію; такимъ образомъ онъ закончитъ свое ученичество и получитъ свободу, съ тѣмъ чтобы какъ подмастерье, отдаваясь охотѣ къ странствію и вольному выбору въ

ученіи, постиженіи, знаніи и дѣлѣ, поступить въ *высшую школу*. Тамъ уже передается ему наука въ собственномъ смыслѣ, и отъ него требуется, чтобы онъ отдался ей и вработался въ нее, тогда какъ другія школы, наоборотъ, требовали отъ науки, чтобы она отдавалась имъ и ихъ воспитанникамъ и сообщалась послѣднимъ, сообразуясь съ ихъ умственнымъ развитіемъ и духовною силой.
